

# DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Sandra Afonso de Castro\*

sandafc@terra.com.br

Fernanda Telles Márques\*\*

## RESUMO

Em um mundo marcado por uma globalização neoliberal hegemônica, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais, a partir de uma exigência impostergável de combate à cultura da violência, consequência da desigualdade social e de uma escola de visão essencialista das culturas e das identidades culturais que perpetua a colonialidade, eis que desponta um novo paradigma a exigir novo posicionamento dos agentes culturais. Adotando uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se a Educação em Direitos Humanos (EDH)<sup>1</sup> e a Educação Intercultural como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural. Nessa perspectiva, caminhos de afirmação de uma Educação Intercultural, decolonial têm de ser buscados, com a utilização de novas práticas sociais mais inclusivas, participativas, capazes de favorecer processos de democratização através de articulação e afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, com o reconhecimento da igualdade (em direitos, em dignidade, em oportunidades), e o direito à diferença, favorecendo-se assim o processo de empoderamento, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. Uma educação emancipatória, que engendre a autonomia do ser e que promova a interculturalidade, orientada à construção de uma sociedade democrática, plural e humana, é pressuposto para a cultura da paz, porquanto articula políticas de igualdade com políticas de identidade.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Cultura da Paz; Cultura dos Direitos Humanos; Interculturalidade; Empoderamento.

## 1 INTRODUÇÃO

Observa-se, no Brasil, que os beneficiários dos bens públicos, comumente, são uma minoria de privilegiados, pertencentes a uma elite

---

\* Mestranda em Educação na UNIUBE – Universidade de Uberaba/MG.

\*\* Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2002) - Professor/ pesquisador da Universidade de Uberaba , Brasil.

<sup>1</sup> Será utilizada a abreviatura EDH para Educação em e para Direitos Humanos no artigo.

política e econômica, indiferentes às demandas sociais, situação que aprofunda a desigualdade social, numa sociedade de cultura secular de dependência social, de administração hierarquizada e clientelística. Acentua-se, em nosso país, a marginalização e a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações, num contexto de globalização e de políticas neoliberais.

O Brasil, que os dados do Censo de 2010<sup>2</sup> revelam (Sis - Síntese de Indicadores Sociais – 2010, do IBGE), inobstante a melhora em relação ao Censo de 2000, tem ainda uma brutal desigualdade. Em 2009, os 20% mais ricos recebiam em média 17,8 vezes mais que os 20% mais pobres; o rendimento-hora de pretos e pardos era menor do que dos brancos, representava 57,4% para cada um dos dois grupos; entre as pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, eram empregadores 6,1% dos brancos contra 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos, indicadores que comprovam o desnível entre os brasileiros no início da década de 2010.

A Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) registrou, em 2009, por sua Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180), quase 41 mil relatos de violência contra a mulher. Do total de relatos de violência, cerca de 22 mil (53,9%) referiam-se à violência física e mais de 13 mil (33,2%) relatavam violência psicológica, enquanto 576 (1,4%) eram casos de violência sexual.

A educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que se alastra no país desde a época de sua colonização até os dias atuais. O censo de 2009 constatou (i) que somente 50,9% dos jovens, de 15 a 17 anos, estavam frequentando escola no nível adequado à sua idade (ensino médio), inobstante a maior democratização no acesso ao sistema escolar; (ii) o contingente de 14,1 milhões de analfabetos, destes, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com  $\frac{1}{2}$  salário mínimo de renda familiar per capita, pessoas de cor ou raça preta (13,3%) e parda (12,4%), mais que o dobro da taxa de brancos (5,9%); (iii) 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior (adequado à idade), contra 28,2% de pretos e 31,8% de pardos.

Os diferentes, por suas características sociais e ou étnicas, que não se adequam à lógica do mercado - não têm acesso à escolaridade, ou a graus mais elevados de escolaridade, não conseguem emprego ou bons empregos - não conseguem exercer a cidadania plena, ativa; têm, a cada dia, o seu “direito a ter direitos” (ARENDDT, 1998, p. 330) negado.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)>.

Prevalece a cultura da violência, envolvendo sujeitos cada vez mais jovens. Percebe-se a “naturalização” da realidade, do racismo, do preconceito; a banalização/banalidade do mal<sup>3</sup>, tão reforçada pela mídia. Constata-se, com tristeza e indignação, que a escola também produz violência, com sua negligência, sua omissão, com suas práticas de exclusão. Quando a educação formal estimula o multiculturalismo assimilacionista ou o multiculturalismo diferencialista<sup>4</sup>, favorece a criação de verdadeiros “apartheid’s” sociais e culturais. Os processos de guetificação surgem nas grandes cidades latino-americanas, e a violência encontra guarida.

Na cultura da violência,

alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais como os egoísmos, os cinismos, a corrupção” (SANTOS, 2011, p. 20). Para a socióloga Marilena Chauí (1998) a violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso, físico ou psíquico contra alguém, caracterizando relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror (CAMACHO, 2001). Silo<sup>5</sup>, no dicionário do Novo Humanismo, define a violência como: “... É o mais simples, frequente e eficaz modo para manter o poder e a supremacia, impor a vontade própria a outros, para usurpar o poder, a propriedade e ainda as vidas alheias [...].

Essa forma de desrespeito à dignidade humana veste diferentes roupagens, desde a absurdamente visível (violência física), até a mais sutil (violência simbólica). Esta, na “teoria da reprodução” (cultural e social), de Bourdieu e Passeron (1982), existe na escola como toda ação pedagógica

---

<sup>3</sup> **Banalidade do Mal** é uma expressão cunhada por Hannah Arendt (1906-1975), teórica política alemã, em seu livro “Eichmann em Jerusalém”, cujo subtítulo é “Informe sobre a Banalidade do Mal”.

<sup>4</sup> Candau diferencia três perspectivas *in* **Direitos Humanos, educação e interculturalidade**: (i) “Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”; (ii) o multiculturalismo diferencialista - “Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais”. (iv) E o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade, que adota.

<sup>5</sup> SILO, Obras completas, volume II. “Dicionário do Novo Humanismo”.

enquanto imposição de um poder arbitrário, de uma cultura dominante como cultura geral, que desrespeita as especificidades, as diferenças. Essa forma de violência gera violência, não mais sutil...

Nesse contexto, o educador precisa conceber a pedagogia como política cultural. Deve se perguntar qual o seu papel, que homem pretende formar, que metodologia deve usar, que currículo adotar para atingir a sua finalidade, afinal, fazer a opção entre contribuir para a construção de uma cultura da paz ou da cultura da violência.

Faz-se, no presente artigo, uma reflexão sobre a escola como reprodutora de uma cultura dominante, geradora da cultura da violência, colonizadora ainda, e, a partir daí, compartilha-se da possibilidade alternativa de uma escola intercultural, que valorize a cultura do aluno, incentive a ação dialógica, como forma de respeitar a sua dignidade e de promovê-lo como ser humano que é, preparando-o para o efetivo exercício da cidadania, ideias defendidas por Vera M. F. Candau, Boaventura Souza Santos, Catherine Walsh, José Luiz Quadros de Magalhães, Carlos Alberto Vilar Estêvão, Paulo Freire, dentre outros.

## **2 A CULTURA E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES**

A escola é uma instituição construída historicamente e a cultura nela valorizada é a cultura dominante; existe uma desconexão, portanto, entre a cultura escolar e a cultura social de referência do aluno. Considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental, de transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade, a escola veicula uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos,

o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional. (SACRISTÁN, 2001, p. 21, *apud* CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 05)

Sobre a cultura dominante e dos dominados, nas salas de aula, ainda Sacristán (1995):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente. (SACRISTÁN, 1995, pág. 97, *apud* CANDAU, 1998).

A reprodução da cultura dominante pela instituição escolar foi muito bem analisada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que se dedicou a pesquisar as sociedades contemporâneas e as relações sociais que mantêm os diferentes grupos sociais.

O trajeto intelectual de Bourdieu possibilita uma análise aprofundada no âmbito escolar e suas relações sociais, através da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições. Bourdieu posiciona-se contra todas as formas de dominação e de mascaramento da realidade social. Bourdieu, no livro “A Reprodução”, deu especial atenção ao funcionamento do

sistema escolar francês que, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades. (STIVAL e FORTUNATO, 2008, p. 2)

Segundo os autores, essa forma de ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

No Brasil, ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural. Predomina ainda o racismo epistêmico<sup>6</sup>, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. Pode-se afirmar, concordando com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia (uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos) e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia - uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (CANDAU, 2010).

Candau e Moreira se apoiam em Hall, que realça o lugar central ocupado pela cultura no processo de formação de identidades sociais. Para ele:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26, apud CANDAU e MOREIRA, 2003)

Ainda:

---

<sup>6</sup> O racismo epistemológico privilegia as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres), a única legítima para a produção de conhecimentos e a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”.

Também entre nós vem crescendo, principalmente nos anos 80 e 90, uma nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da “democracia racial”. Diferentes movimentos sociais - consciência negra, grupos indígenas, de cultura popular, movimentos feministas, dos “SemTerra”, etc- têm reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social. Neste contexto, a *desnaturalização* da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar. (CANDAU e ANHORN, 2000, p. 2).

Assim, questionar a cultura dominante, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade, constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democrática, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório (CANDAU e MOREIRA, 2003). Onde se pretende ensinar e aprender, ainda não há espaço para lidar com o conhecimento sistematizado, para construir significados, questionar e construir formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural, para construir identidades.

A escola, transmissora da “verdadeira cultura”, precisa ser concebida, segundo Pérez- Gomez (1998) como um espaço de “cruzamento de culturas” - cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. Exige-se que os agentes culturais desenvolvam um novo olhar, uma nova postura, e que sejam capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização, através da “mediação reflexiva” sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores (Ibidem).

A hibridização cultural é um fenômeno resultante da ação dialogal do agente cultural, é elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008).

Conforme Gómez:



O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (GÓMEZ, 1998, p. 17, apud CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 6)

Candau e Moreira advertem que, no universo escolar, a relação entre as culturas é atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais.

### 3 PARADIGMAS

Paradigma, na perspectiva de Kuhn (1962), é

toda constelação de crenças, valores, técnicas etc. partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada [...] Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. (KUHN, 1962, p. 218)

Ainda, “uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível” (ibidem, p. 60).

Muitas são as leituras da crise global de paradigma que estamos atravessando, de uma globalização neoliberal excludente, conduzindo-se a um novo paradigma. Sobre a globalização neoliberal e seus objetivos maiores, assevera Arruda (1998):



A globalização intensifica a abertura de mercados e a migração de empresas para países e localidades que sejam mais lucrativas, ou seja, onde existe a mão-de-obra mais barata e a menor fiscalização e respeito aos direitos internacionalmente conhecidos como fundamentais para a classe trabalhadora. Além disso, o neoliberalismo privilegia a lógica exclusiva do mercado em detrimento do homem, desviando o avanço tecnológico para o fator lucro, em vez de ter como destinatário a valorização da vida humana”. (ARRUDA, 1998, p. 84, apud ALMEIDA, 2009) Uma página na internet.

Milton Santos aponta a tirania do dinheiro e a tirania da informação como os pilares do capitalismo globalizado: “Tirania do dinheiro e tirania da informação são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado. Sem o controle dos espíritos seria impossível a regulação pelas finanças” (SANTOS, 2011, p. 35).

Segundo esse autor, tal controle garante a hegemonia neoliberal.

A associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos legitimados pelo “pensamento único”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos. (Idem, Ibidem)

Santos (2011) Confirma a perversidade da globalização, mas aponta-nos um alento:

A globalização agrava as crises urbanas e, ampliando o fenômeno da escassez, aumenta a pobreza e a miséria e estimula a violência. A sorte é que a globalização que aí está não é obrigatoriamente a que vai ficar. A que nós estamos agora vivendo é uma globalização perversa, mas os materiais de que dispomos hoje no mundo são suficientes para fazermos uma outra globalização, mais humana. (SANTOS, 1996).

Alerta Candau (2005) que

sem a previsão de estabelecimento de novos paradigmas, na contemporaneidade, a teoria pedagógica vai ter de pensar a diferença sem o porto seguro da visão essencialista da realidade, sem a garantia das certezas do sujeito consciente e do conhecimento objetivo do mundo cartesiano. (CANDAUI, 2005, p. 9)

É o que se propõe o presente trabalho, contribuir para o despertar para uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica do processo educacional, que contemple e articule políticas de igualdade com políticas de identidade, sem “o porto seguro da visão essencialista da realidade”, sem a padronização confortável, mas que acomoda, desumaniza.

#### **4 IGUALDADE (EM DIGNIDADE, EM DIREITOS, EM OPORTUNIDADES) – UM DOS PARADIGMAS DE INCLUSÃO SOCIAL**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seus arts. 1º e 2º<sup>7</sup>, afirma que todo ser humano é uma pessoa, dotado de personalidade, capaz de gozar os direitos e as liberdades estabelecidas no estatuto, sem distinção de qualquer espécie, membro da sociedade em que vive e merecedor de uma existência humana, e não sub-humana. A instrução deve ser orientada para o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais<sup>8</sup>.

O Estatuto da Criança e do Adolescente faz uso do princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos. Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente

---

<sup>7</sup> Artigo 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo 2º. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm))

<sup>8</sup> 1. Todo ser humano tem direito à instrução (...). 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Ibidem)

de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um paradigma de inclusão social (DIAS, 2007).

Dentre os direitos fundamentais, a dignidade da pessoa humana, princípio constitucional maior, da República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito, pressupõe algumas condições básicas de existência, dentre as quais a educação como núcleo essencial (mínimo existencial), para a participação no âmbito do Estado, para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado produtivo. Ao abraçar a dignidade da pessoa humana, a Constituição abarca duas definições: a de direito individual visando à proteção e a de dever de tratamento igualitário.

A dignidade da pessoa humana em sua dimensão sócio-política, conforme Izabel Christina Baptista Queiroz Ramos (2003), é aquilo que iguala todos os homens, pois apesar das diferenças existentes em cada um, todos possuem a mesma dignidade que deve ser protegida e respeitada, como sendo um mínimo invulnerável.

O jurista Ingo Wolfgang Sarlet ocupou-se de conceituar a dignidade da pessoa humana no campo jurídico de forma bastante elucidativa, citado por Deyse Almeida:

a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem à pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 1988, apud ALMEIDA, 2009)

#### Dignidade e igualdade social se entrelaçam:

Do princípio da igualdade deriva a imposição, sobretudo dirigida ao legislador, no sentido de criar condições que assegurem uma igual dignidade social em todos os aspectos. Outrossim, do conjunto de princípios referentes à organização econômica deduz-se que a transformação das estruturas econômicas visa, também, a uma igualdade social. (MOREIRA, 1998)

Maurício Antônio Ribeiro Lopes suscita o caráter intangível da dignidade da pessoa humana, afirmando-a como “ponto de partida e de chegada de todo o ordenamento jurídico num Estado de Direito” (LOPES, 1994).

Arendt, ao conceituar cidadania, trata da igualdade em dignidade e em direitos:

[a] cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (ARENDR, apud MAZZUOLI, 2001, p. 01)

A cidadania, vista como processo em construção, tem na educação intercultural o instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal.

Nos tempos atuais, diante da situação de violência e de agressão aos direitos humanos, o papel fundamental da educação é contribuir para o enfrentamento dos riscos e desafios de um mundo em transformação, para o estabelecimento dos princípios de liberdade, paz e justiça social numa sociedade de desiguais.

Contemporaneamente, o quadro de desigualdades sociais produz uma complexa rede de relações sociais e políticas, resultante do processo de dominação e exploração econômica dos brasileiros. À medida que assistimos ao recrudescimento da violência no campo e nas cidades, à intensificação dos conflitos entre nações e ao aumento da intolerância mundial, vê-se surgir, em direção oposta, o aumento do contingente de movimentos sociais e ações governamentais ou não que visam ampliar o reconhecimento dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação de qualidade.

A efetividade do direito de todas as crianças à educação de qualidade é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas elas sem qualquer tipo de discriminação. Uma nação promove o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa.

José Luiz Quadros de Magalhães (2011, p. ....) alerta para o poder da educação de conscientizar, de desenvolver no ser humano a capacidade de pensar.

É o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros Direitos Fundamentais. É a educação instrumento para o direito à saúde e para a proteção do meio ambiente, preparando e informando a população sobre a preservação da saúde e respeito ao meio ambiente. Educação não é apenas o ato de informar. Educação é a conscientização, ultrapassando o simples ato de reproduzir o que foi ensinado, preparando o ser humano para pensar, questionar.

E Demo (2006, p. 93) salienta o saber pensar:

Sendo educação uma das políticas públicas mais relevantes para gerar qualidade política na educação (Demo, 1998, 2004d), temos nela um dos espaços mais sensíveis, tanto da possível imbecilização quanto da gestação do confronto. Educação de qualidade propicia o saber pensar, a autonomia, a aprendizagem e o conhecimento de teor reconstrutivo político.

A educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo, é único processo capaz de “humanificá-la”. Kant inicia *Sobre a pedagogia* com a frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11, apud INÁCIO e VAZ, 2010), declarando a sua incompletude, uma vez que não nasce pronta.

Nenhuma cultura dá conta do humano, e aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos (CANDAUI, 2007).

A concepção dialógica mostra a educação como ferramenta de mudança, de libertação e o educador e educando são, ao mesmo tempo, agentes e pacientes. Nesse sentido, Freire afirma que a educação precisa ser fonte de mudança e libertação, em vista de vivermos em uma sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória (OLIVEIRA, 2011).

Apesar das modificações do jeito como se manifesta o preconceito, o racismo, no Brasil, de novos significados e funções incorporados à discriminação, é inegável o absurdo abismo que há entre o povo negro e os brancos no que se refere às oportunidades de formação humana, de

trabalho, de aperfeiçoamento de qualidade de vida como um todo, inobstante o discurso “politicamente correto” sobre a necessidade do reconhecimento de que todos os seres humanos – independentemente de religião, raça, sexo e origem étnica – têm o direito à educação, à saúde e à oportunidade de obter uma subsistência segura e sustentável.

Não basta o reconhecimento do direito de todos à educação, sequer o acesso de todos a ela para que seja banida a exclusão. Mister que seja a uma educação de qualidade que se destine à formação plena do indivíduo e desenvolvimento de sua personalidade, como ser autônomo, pensante e independente, capaz de viver e conviver em sociedade, “[...] remetendo ao conceito de qualidade sócio-cultural e sócio-ambiental” (Padilha, 2007, p. 22 apud Gadotti, 2009, p. 4); a uma educação que prepare o cidadão para o trabalho de forma eficiente e crítica; que não busque a padronização, mas uma promoção das diversidades - o respeito e valorização da diferenciação, da cultura do ser humano, a conservação da individualidade do homem enquanto ser único e cheio de potencialidades.

Somente quem tem igualdade em direitos, igualdade em dignidade, alcança/vivencia o direito à oportunidade, consubstanciado no acesso do indivíduo a uma educação de qualidade, que o prepare para a vida, para o mercado de trabalho, para viver com dignidade em um mundo de brutal concorrência, onde impera “a tirania do dinheiro e da informação” (Santos, 2011), afinal, a uma educação que lhe proporcione uma vida feliz e digna, como pessoa e como profissional. Lado outro, tem-se uma educação reprodutora de uma cultura dominante, alienante, castradora, posto que poda o humano possível e estimula o bestial.

Machado e Oliveira reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a todo ser humano e, apoiados em Marshall (1967) defendem a educação enquanto “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (Machado e Oliveira, 2001, p.56, apud Dias, 2007, p. 3).

## **5 EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE – OUTROS PARADIGMAS DE INCLUSÃO SOCIAL**

Adotando uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se a EDH e a Educação Intercultural como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural.

Corroborando com esse entendimento, Candau (2008, p. 09) se expõe: “tenho procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença”.

Segundo o PNEDU – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, segunda versão (2007), a EDH articula as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. E a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A educação é um dos lugares naturais de aplicação e expansão dos direitos humanos. Pertencente à segunda geração dos direitos econômicos e sociais, a educação

não pode ficar indiferente aos valores e à “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2003, p. 309). Conseqüentemente, uma escola radicalmente mais justa não pode deixar de integrar valências críticas da ideologia de mercado e uma preocupação pela clarificação e educação de valores; ou seja, a educação tem de ser assumida como um outro nome da justiça. (ESTÊVÃO, 2005, p. 3)



A EDH, na esteira de Freire, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo, um movimento dialético de busca permanente, de humanização, de possibilidades existenciais humanas, conduzidas pela consciência do homem de sua inconclusão; uma educação para autonomia, uma aprendizagem para a democracia. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 32).

Paulo Freire inovou a prática e a teoria pedagógicas, quando defendeu a importância de se considerar o universo cultural dos alunos nos processos de alfabetização de adultos ainda na década de 50, “saberes socialmente construídos na prática comunitária”. Alinhou-se ele às tendências sociológicas que criticaram a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos: “Lições que falam de Evas e uvas a homens que conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, p. 104, apud CANDAU e SIMÃO, 2006). Nos “círculos de cultura”, educandos/as e educadores/as relacionavam-se segundo o princípio dialógico, que apontava para uma não hierarquização das culturas que ali se encontravam. Foi um precursor da pedagogia de decolonialidade (CANDAU e OLIVEIRA, 2010), da educação intercultural.

## 5.1 DIREITOS HUMANOS COMO INTERCULTURAIS – O DIREITO À DIFERENÇA

Diante do fracasso escolar dos alunos “diferentes”, que incomoda, urge o questionamento: os “outros” fazem diferença?

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização

e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado hoje a enfrentar. (CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 6)

Atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais (igualdade em direito, igualdade em dignidade, igualdade em oportunidades), mas o direito de afirmar a diferença (o direito à diferença). O professor Antonio Flavio Pierucci, em seu livro *Ciladas das diferenças* (1999), sintetiza assim essa tensão:

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 [...], 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!’, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-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. (PIERUCCI, 1999, p. 7, apud CANDAU, 2008, p. 2)

Afirma o sociólogo português Boaventura Souza Santos (2003, p. 458):

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Boaventura refere-se à necessária ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade, numa perspectiva que não nega as suas raízes, a sua história, mas quer trazê-los para a problemática de hoje.

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441, apud CANDAU, 2008, p. 4)

Dentre as premissas colocadas pelo autor, que constituem a base de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, imprescindível para a ressignificação dos direitos humanos a partir das questões colocadas pelo multiculturalismo, a última situa-nos no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos hoje.

Por último, a quinta premissa é que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um — o princípio da igualdade — opera através de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos sócio-econômicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro — o princípio da diferença — opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais). Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. (SANTOS, 2005)

Boaventura Sousa Santos (2006) refere-se à complexidade e às dificuldades para essa ressignificação, para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos (CANDAU, 2008):

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe. (SANTOS, 2006, p. 470, apud CANDAU, 2008, p. 11)

Os diferentes, mormente nesta década, são mais afirmativos ao exigirem respeito por sua identidade cultural, seja ela reconhecida,

apreciada e aceita pela sociedade em geral. Estão se mobilizando em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1). Daí a problemática da igualdade, da interculturalidade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização<sup>9</sup> com pretensões monoculturais (CANDAU, 2008).

A relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. (CANDAU, 2008, p. 2)

Aluta pelos direitos humanos supõe o exercício do diálogo intercultural que, por sua vez, exige o exercício da hermenêutica diatópica cujo objetivo é ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural.

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. Apropriação e absorção, neste sentido, não podem ser obtidas através da canibalização cultural. Requerem um diálogo intercultural e uma hermenêutica diatópica. (SANTOS, 2005)

---

<sup>9</sup> Renato Ortiz (1994) distingue globalização de mundialização, concebendo a primeira como referida fundamentalmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” (p. 16) e a segunda como um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (p. 30). (ORTIZ, 1994)

No Brasil, as concepções dominantes sobre o diálogo intercultural situam-se, em geral, numa perspectiva liberal, focalizando as interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, quase sempre, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam (CANDAU, 2008).

## 5.2 DO MULTICULTURALISMO AO INTERCULTURALISMO NA ESCOLA – NOVO PARADIGMA: A IGUALDADE NA DIFERENÇA

Promover a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais é o grande desafio de uma educação emancipatória.

Segundo Candau (2008, p. 07), “As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos”.

Também na escola, as relações culturais não são harmônicas. Para Bartolomé Pina (1997), a educação, a partir da análise de programas concretos, pode assumir grandes opções:

manter a cultura hegemônica de uma sociedade determinada, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação. (BARTALOMÉ PINA, 97, apud CANDAU, 1998)

As duas primeiras opções caracterizam uma educação multicultural, as duas últimas, uma educação intercultural, emancipatória, transgressora; aquelas, multiculturalismo assimilacionista e multiculturalismo diferencialista; estas, multiculturalismo interativo ou interculturalidade, classificações de Candau como supra tratado.

Sintonizada com Forquin<sup>10</sup>, Candau afirma que “o multiculturalismo é, de um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais.

---

<sup>10</sup> “Segundo Forquin (1993), enquanto o multiculturalismo se satisfaz com uma composição cultural mosaica, o interculturalismo define a diferença como uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido”. (BASEI, 2007)

Por outro lado, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas” (CANDAU, 2003, p. 18).

No que se refere ao interculturalismo, Candau (2003) considera-o

Como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAU, 2003, p. 19)

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 o 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. (WALSH, 2001, p. 10, apud CANDAU, 2008, p. 8)

Walsh (2001) vê o interculturalismo como possibilidade de propor

um giro epistêmico no sentido de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a “colonialidade do poder, do saber e do ser”, incluindo os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

A consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva necessariamente ao desenvolvimento da interculturalidade, processo que tem por base o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Não se trata de promover uma coexistência pacífica, com base no respeito e na tolerância, posição assumida nas propostas governamentais, que vem ao encontro do multiculturalismo assimilacionista e diferencialista. Na educação intercultural, situações consideradas “normais”, “naturais” são desveladas e revelam-se permeadas por relações de poder historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. A educação intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, promove a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Dentre os princípios orientadores para as práticas (oficinas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos), Candau propõe promover uma educação intercultural, uma vez que esse tipo de educação favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural.

Para Candau, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, sem perder de vista a “colonialidade do poder, do saber e do ser”, e que lute pela transformação social, bem como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. “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” (Candau, 2008, p. 8).

Na ressignificação do direito, mister é a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Articular igualdade e diferença é uma das preocupações fundamentais da educadora em todos os seus estudos.



A educação intercultural deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, as linguagens, as práticas didáticas, questionar o etnocentrismo presente e o currículo existente explícito e oculto, que encerra uma luta de concepções ideológicas, as relações entre os agentes culturais (do processo educativo e da comunidade). Deve construir relações democráticas que superem o autoritarismo, o machismo, a colonialidade.

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca. (CANDAU, 2000)

E sociedades igualitárias sejam possíveis.

Não parece viável eliminar o fenômeno do poder – algo histórico-estrutural – mas é viável democratizar, pela introdução de regras igualitárias de jogo. Ao mesmo tempo, como decorrência, as sociedades não parecem poder ser iguais – a própria biodiversidade e multiculturalidade histórica sugerem que o direito à igualdade e à diferença é fundamental – mas, poderiam ser *igualitárias*; ou seja, a condição de uma sociedade que sabe gerir igualdade e diferença democraticamente (BOEHM, 1999; SANTOS, 2003, 21004, apud DEMO, 2006, p. 19).

Nessa sociedade, a igualdade de oportunidades é fundamental.

A democracia, quando bem conduzida, implica igualitarismo, não igualdade. Deve haver igualdade de oportunidades, mas isso não acarreta igualdade de resultados. (DEMO, 2006, p. 19)

A pretensão de igualdade social é uma utopia, preferindo-se a noção de igualitarismo. Sempre foi pretensão da democracia *instaurar sociedades que sabem negociar as oportunidades dentro de regras de jogo de um Estado de direito* (DEMO, 2006, p. 28), que gerenciam os conflitos dentro de perspectivas igualitárias (igualdade de oportunidades).

Sociedade igualitária – aquela na qual as pessoas podem ser, ao mesmo tempo, iguais (em oportunidades, em direitos) e diferentes (multiculturalismo), onde prevalece a negociação que pressupõe *a autoridade do argumento, nunca o argumento de autoridade. Pode-se convencer sem vencer* (DEMO, 2006, p. 29).

### 5.3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA – PEDAGOGIA COMO POLÍTICA CULTURAL, PEDAGOGIA DECOLONIAL

Atenta-se para os limites de determinadas políticas multiculturalistas que se apresentam como generosas, posto que pregam o “respeito à diferença”, todavia não favorecem o reconhecimento da diversidade de tal forma que coloque em risco normas, valores e hierarquias estabelecidas pelas classes dominantes e questione e desvele as relações de poder e promova, conseqüentemente, distribuição de recursos, de oportunidades.

Na contramão da concepção meramente inclusiva, que não questiona as bases ideológicas do Estado-nação e parte de lógicas epistêmicas eurocêntricas, Walsh propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8, apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010)

É a sua contraproposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, às práticas e relações sociais da lógica epistêmica ocidental, da racialização do mundo e a da manutenção da colonialidade do poder, tendo como referência e inspiração Paulo Freire, e as teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

A autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010)

Candau confessa que a abordagem intercultural que assume aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1997, p.123, apud CANDAU e LEITE, 2005, p.12)

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 em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 1997, p.123, apud CANDAU e LEITE, 2005, p. 12).

A perspectiva intercultural que defendo 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 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. (CANDAU, 2008, p.8)

Candau, Nehme Simão e Koff, em trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2003, enumeram alguns desafios em torno de determinadas ações (desconstruir, articular, resgatar e promover), necessários na promoção da educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória: para desconstruir, penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, e questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo; articular, igualdade e diferença; resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemática com os “outros”, reconstruir a dinâmica educacional e favorecer processos de “empoderamento” (CANDAU e SIMÃO, 2006).

#### 5.4 O PROFESSOR INTERCULTURAL

Compete ao educador, numa perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção de identidades, através de uma prática reflexiva, evidenciar, com clareza, no currículo, como se construiu historicamente um dado conhecimento, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos estudantes e do mundo concreto, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, como foram construídas as categorias que têm marcado o sujeito, como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade e outros (WILLINSKY, 1998, p. 385-402, apud CANDAU e MOREIRA, 2003), assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento.

Em síntese, deve o professor clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, identificar quais as ideologias dominantes; afinal,

vivenciar uma escola na qual as experiências tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da “justiça curricular”<sup>11</sup>. Em relação ao currículo, mister desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. “O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído”. (MCCARTHY, 1998, p. 156, apud MOREIRA e CANDAU, 2003). Deve o educador pensar o currículo como uma construção histórica da própria igualdade, enquadrada no debate mais radical sobre justiça social e também a estratégia para realizá-la.

É aqui que a educação inter/multicultural ganha novo sentido, uma vez que ela deve respeitar simultaneamente uma “política da diferença” e a concepção da educação como parte integrante do “movimento para a solidariedade e justiça social”. (STOER e CORTESÃO, 1999, p. 46, apud ESTEVÃO, p. 5)

Santos Guerra (2003, p. 151, *apud* ESTEVÃO) alerta: um educador “mal preparado, queimado e sem ilusões é como um lançador de facas com a doença de Parkinson”.

Nessa nova perspectiva pedagógica, da pedagogia decolonial, da escola cidadã<sup>12</sup>, da interculturalidade crítica, a cultura em Direitos Humanos se faz imprescindível, porquanto o alicerce. Porém, ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada, não estando inseridos (os DH) em sua cultura, conseqüentemente fica também prejudicada, limitada até a educação intercultural. Restringem-se os professores a serem apenas transmissores de conteúdos a favor da hegemonia neoliberal, da homogeneização, contribuindo para a *colonialidade do poder, do saber e do ser*, e não exercendo a *práxis*

---

<sup>11</sup>Connell (1993) denomina de justiça curricular quando as práticas pedagógicas incitam o questionamento das relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades, obtendo-se, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação. (CANDAU e MOREIRA, 2003)

<sup>12</sup> Carlos Alberto Vilar Estêvão (Portugal) propõe a *escola cidadã*, que integra ou pressupõe a compreensão das escolas como “esferas públicas democráticas” (GIROUX, 1993), em que o pedagógico seja mais político e a aprendizagem se una à própria natureza da mudança social, em que o educador se torne um intelectual público e um verdadeiro agente social e cultural.

de uma pedagogia decolonial<sup>13</sup>, mobilizadores de cunho pessoal e grupal, cultural e sócio-político.

Para assegurar a educação de qualidade a todos os brasileiros, numa escola inclusiva, que proporcione EDH e educação intercultural, direito fundamental no Estado Democrático de Direito, mister a formação do professor como agente social e cultural que propicie ao aluno a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” pode ser questionado e transformado, que nele desperte a visão crítica e humana, na consecução de uma sociedade democrática, igualitária e justa.

## **6 O RESGATE DA CIDADANIA – O EMPODERAMENTO DO SER E DA COLETIVIDADE**

Conforme Cavalcante Pereira (2006, p. 01), “empoderamento” (*Empowerment*) significa, de forma generalizada:

[...] a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes.

(...)

O empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro. O débito social das instituições políticas e estatais diminui à medida que seus agentes desenvolvam ações e condutas de efetiva participação e mudança sociais.

O empoderamento possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da

---

<sup>13</sup> **Pedagogia decolonial**, laborada por Catherine Walsh - uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas, sustenta “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento”, concebendo a pedagogia como uma política cultural. (CANDAUI e OLIVEIRA, 2010)

“dependência social e dominação política”, e promove mudanças sociais radicais, através da consolidação da participação social dirigida ao controle e à gestão dos usos dos recursos públicos, e à efetivação dos direitos humanos. Promove a cidadania plena do indivíduo, na busca da igualdade em dignidade, em direitos, em oportunidades, do direito à diferença, à liberdade, diretrizes da democracia participativa.

Gohn (2004), destaca que a categoria empoderamento não apresenta um caráter universal, haja visto que:

Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. (GHON, 2004, apud LANGOSKI, 2008, p. 1)

O discurso democratizante traz a segunda referência, uma vez que se apropria desse termo para legitimar uma aproximação dos agentes institucionais àqueles tradicionalmente excluídos, sem mudar muito a natureza (autoritária) das relações de poder e a realidade concreta destes (ibidem), numa tentativa de perpetuar a dependência social e a dominação que marcam a nossa cultura.

De acordo com Baquero, o empoderamento interpretado como

[...] processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social, no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, apud BAQUERO, BAQUERO, KEIL, p. 12)



Neste contexto, assevera Gohn (2004, apud LANGOSKI, 2008, p. 2) que a participação da sociedade civil é importante “[...] não apenas para ocupar espaços antes dominados por representantes de interesses econômicos, enclavados no Estado e seus aparelhos. A importância se faz para democratizar a gestão da coisa pública, para inverter as prioridades das administrações [...]”

Afinal, o empoderamento acontece através da participação do indivíduo na vida pública, através do agir num processo de reflexão que o leva à conscientização sobre sua realidade econômica, política e cultural. Perpassa, portanto, a ideia de democracia participativa e garantia de direitos. Contribui na formação de uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAUI, 2008).

A escola está no plano local, onde se concentram as energias e forças sociais da comunidade, gerando capital social<sup>14</sup>, coesão social, autoconfiança nos sujeitos para superarem suas dificuldades, forças emancipatórias, fontes para mudanças e transformação social. Mas o poder local não existe a priori, tem de se constituir, de se organizar “em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política” (GOHN, 2004, apud LANGOSKI, 2008, p. 2).

Paulo Freire foi o autor do termo “empoderamento” em seu sentido transformador. Criou ele um significado especial para o termo “empoderamento”, no contexto da filosofia e da educação, não como um movimento de fora para dentro (*empowerment*, dar poder a uma pessoa, simples doação ou transferência por benevolência), mas internamente, pela conquista. Trazia, no reconhecimento da relevância da dimensão cultural do analfabeto e no método dialógico, um modo de lidar com a diferença cultural que se aproximava daquele atualmente proposto pela perspectiva multi/intercultural: mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatizar e estimular a troca entre os sujeitos

---

<sup>14</sup> Para Putman (apud GOHN, 2004): “[...]o cerne da ideia da teoria do **capital social** é que as redes têm valor [...]. Enquanto capital físico refere-se a objetos físicos e capital humano refere-se a propriedades dos indivíduos, capital social refere-se à conexão entre indivíduos, redes sociais e às normas de reciprocidade e lealdade que nascem deles. Neste sentido, capital social é a “virtude cívica” e esta [...] é mais poderosa quando imersa numa densa rede de relações sociais recíprocas. Uma sociedade de muitos indivíduos virtuosos, mas isolados, não é necessariamente rica em capital social “. (sem grifo no original)

das relações pedagógicas. Objetivava Freire também o empoderamento desse adulto, não priorizando, porém, as relações entre cultura e identidade, atendo-se com maior ênfase à dimensão de classe social das diferenças culturais que se confrontavam nos espaços de ensino (FREIRE, 2002, p.137).

Através de uma EDH e de uma educação intercultural, favorecem-se os processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. Desperta-se a consciência de “poder” participar ativamente das ações e condutas públicas, visando ao bem comum da coletividade. O processo educacional voltado para a interculturalidade engendra a conscientização do sujeito, instiga nele a possibilidade de realização plena de seus direitos e o contíguo empoderamento das comunidades civis, formadas por “cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração” (PUTMAN, apud GOHN, 2004, apud LANGOSKI, 2008, p. 2), afinal, para que sejam protagonistas de sua própria história.

## **7 AÇÕES AFIRMATIVAS – JUSTA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

No Brasil, as ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”, pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico ao longo da história, de modo que essas medidas aumentam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidades. Visam a melhores condições de vida para as minorias<sup>15</sup>, para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, das desigualdades sociais.

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da

---

<sup>15</sup> “Não se toma a expressão *minoría* no sentido quantitativo, senão que no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos, efetivamente assegurados, que outros, que detêm o poder. [...] em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoria, na prática dos direitos, nem sempre significa menor número de pessoas”. (ROCHA, 1996)

discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p. 40)

Milton Santos defende a tolerância e as práticas plurais, dentro dos movimentos negros.

Só assim será possível rever injustiças seculares, estruturais e cumulativas, mediante políticas compensatórias, que devem ser urgentemente implantadas neste país, inclusive as medidas de discriminação positiva. Pedir aos negros que aceitem o discurso oficial e esperem tranquilos a evolução normal da sociedade é condená-los a esperar outro século. O país necessita, com urgência, de medidas positivamente discriminatórias, que são a única forma de refazer um balanço mais digno, revendo o balanço histórico. (SANTOS, 1996, p. )

Porém, o empoderamento não deve significar um conceito puramente instrumental, orientado somente à obtenção de resultados eficientes através de projetos e ações de fortalecimento de grupos sociais tradicionalmente negligenciados dos processos políticos, mas antes de tudo, constituir uma afirmação das possibilidades de realização plena dos direitos das pessoas, com a articulação e emergência de novos agentes/atores políticos envolvidos na transformação democrática do país.

Segundo Banks (1999),

uma prática escolar que promova o “empoderamento” de diferentes grupos deve estar atenta a um processo de reconstrução da cultura e da organização escolar,

de maneira tal que os estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional e dos próprios processos de “empoderamento”.

Esta é uma dimensão da educação multicultural que envolve uma conceitualização da escola como mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional. Sendo assim, estudantes de todas as classes sociais, raças, etnias e gênero, terão iguais oportunidades de sucesso.

Certamente a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia a dia das escolas e da sala de aula, provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras. Trata-se de temas sem dúvida “clássicos” no campo da didática, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar. (CANDAUI e ANHORN, 2000, p. 13)

Florestan Fernandes (1979) aponta um pré-requisito que se torna um foco de luta real na contemporaneidade:

[...] as estruturas raciais da sociedade brasileira só poderão ser ameaçadas e destruídas quando ‘a massa de homens de cor’, ou seja, todo elemento negro, puder usar o conflito institucionalmente em condições de igualdade com o branco e sem nenhuma discriminação de qualquer espécie, o que implicaria em participação racial igualitária nas estruturas de poder da comunidade política nacional. (FERNANDES, 1979, p. 72, apud GRISA, 2008, p 7)

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cidadania, processo em construção, tem na educação intercultural o instrumento de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal, uma vez que abre espaços para a pluralidade, para a diversidade (sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas), para a diferença e para o cruzamento de culturas, na perspectiva da afirmação da

igualdade na diferença. A cultura dominante, reproduzida na escola, gera violência, porquanto totalmente dissociada da realidade do aluno, de suas necessidades. Daí a necessidade da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos verdadeiros valores, quais sejam, do respeito, da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da reciprocidade, da paz.

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e “com deficiência”. A lógica do sistema escolar, que permite o recorte da realidade, a subdivisão dos alunos em “normais” e “diferentes” é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe, com a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja re-significada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. Ele tem o sentimento de pertencimento.

O direito à diferença nas escolas desconstrói o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”.

As identidades são formadas culturalmente, e as diferenças também. O velho que se apresenta ao homem é produto da ação humana historicamente construída que pode ser reconstruída. Nesse ínterim, a educação faz-se necessária, como direito essencial para o exercício de outros direitos fundamentais.

Numa educação emancipatória, como direito social proeminente, a noção de dignidade humana (direito a uma vida digna) deve perpassar os diferentes temas abordados no cotidiano escolar e constituir-se num eixo central de todo o processo desenvolvido. A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos alunos/as.

Necessita-se, vitalmente, desenvolver, no cotidiano brasileiro, mormente no escolar, a interculturalidade crítica, promover as interações entre diferentes grupos socioculturais, não de maneira superficial como tem ocorrido até agora. A educação formal de qualidade, constitucionalmente assegurada, deve favorecer o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gerar espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomentar o diálogo intercultural.

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes na escola e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. As diferenças, produzidas socialmente, sustentadas por relações de poder, não podem ser naturalizadas, precisam ser desveladas -compreendidas, questionadas - e não apenas respeitadas e toleradas. Tudo isso somente é possível numa educação intercultural. Afinal, o simples reconhecimento dos direitos dos “diferentes”, cidadania formal, não pressupõe o seu exercício, bem como não modifica as disparidades sociais, nem promove a justiça social.

A luta pelos direitos humanos supõe o exercício do diálogo intercultural, a partir do reconhecimento de incompletudes mútuas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Para que as culturas convivam harmoniosamente, satisfatoriamente, precisam aceitar, com humildade, que são incompletas, experiências localizadas e datadas, que podem conviver e aprender umas com as outras.

A ideia do respeito ao saber do outro só é possível mediante práticas educativas dialógicas; traz consigo a possibilidade de, juntos, educadores e educandos construir processos de emancipação humanos que repercutam em seus modos de sentir, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros sociais e a si próprios.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas

e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, como forma de se promover a educação para a paz. Esta procura desenvolver uma cultura dos direitos humanos, que passa pelo reconhecimento da dignidade de cada pessoa, pelo reconhecimento e valorização da pluralidade e da diferença; propõe e pratica uma educação intercultural (multiculturalismo interativo, crítico), promove o diálogo entre diferentes grupos e culturas, articula políticas de igualdade com políticas de identidade. A adoção de uma perspectiva político-pedagógica de resgate do aluno, de participação e diálogo, de reflexão coletiva, de integração escola-comunidade, de educação intercultural educação em/para os Direitos Humanos, é o pressuposto, o requisito para o desenvolvimento integral do educando, para o seu empoderamento, na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, de paz.

A EDH nas escolas é crucial, porquanto promove uma educação intercultural, desvela os problemas sociais na perspectiva de seus fatores determinantes; ensina a respeitar o outro com suas diferenças; educa para a pluralidade, para o diálogo; promove a afirmação da identidade, desvela e critica a indiferença e o alheamento; sensibiliza para relação com o outro; cria a mentalidade de que o homem enquanto ser universal é um bem da humanidade; cria novos modos de convivência social; faz entender o sentido universal da liberdade e da igualdade; ensina a usar a lei para autoproteção e a proteção do grupo e dos ideais e projetos de sociedade; capacita o sujeito para o exercício da conquista da defesa dos direitos humanos e da cidadania, afinal, forma uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político, criando um pacto de amor com a humanidade.

Dentre as possíveis contribuições da perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalismo crítico, nas nossas escolas, está a possibilidade de se compreender melhor como se dá o fracasso escolar dos “diferentes”, dos “com dificuldade”, favorecer a retomada da discussão sobre os conteúdos escolares, oferecer elementos para se trabalhar questões como violência e disciplina, preconceito e discriminação, bem como desvelar questões étnicas e de gênero presentes na escola, ajudando a “ver” e “lidar” com as diversidades presentes na sala de aula, estimular a difícil ruptura com a homogeneização, despertar para as questões relativas às diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar. Promove trocas, estratégias dialógicas, através das quais ambas as partes participam como produtoras de cultura e saem com seus



horizontes culturais ampliados. E promove a verdadeira inclusão social, conferindo aos “diferentes” direito às oportunidades inerentes à classe humana – direito a alimentos, à saúde, à educação de qualidade, ao trabalho digno, a uma vida digna.

Por todo o exposto, a proposta pedagógica que verdadeiramente liberta o homem, emancipa-o, numa perspectiva multi/intercultural, vai muito além do respeito distante e asséptico pela diferença, além da mera tolerância, que é o discurso dos órgãos governamentais, em seus documentos oficiais. Exige postura dialógica, que enfatize e estimule a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas, num respeito e valorização da sua cultura, do seu saber. O direito a ser diferente precisa se efetivar no espaço escolar, fazendo-se parte de nossa cultura, através de uma educação inclusiva e emancipatória.

A práxis do agente sócio-cultural deve realmente criar e construir novas condições para o educando – condições sociais, culturais, políticas, de pensamento reflexivo - e a escola não ser vista mais como apenas processos de ensino e de transmissão dos saberes homogeneizadores, de exclusão dos “diferentes”, mas que conceba a pedagogia como política cultural, política de valorização e transformação do homem em cidadão consciente de seus direitos e deveres, com autonomia de pensamento. cremos que os estudos e pesquisas em áreas educacionais desenvolvidos por instituições formadoras de educadores devem fomentar subsídios para a construção de uma escola que contribua para a formação da cidadania democrática, com a valorização das diversidades, o estímulo à solidariedade, o empoderamento do ser, preparando-o para a participação consciente e efetiva em uma sociedade livre, como parte de uma luta que deve permear o conjunto das instituições sociais, superando a herança de dominação internalizada nos sujeitos sociais.

Ao final, homem é a única criatura que precisa ser educada. E, como bem salienta Mandela, “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (...)”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Disponível em: < [http://pensador.uol.com.br/autor/nelson\\_mandela/](http://pensador.uol.com.br/autor/nelson_mandela/)>. Acesso em 29 out. 2012.

## HUMAN RIGHTS AND CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOL: A NECESSARY LINK

### ABSTRACT

In a world marked by a hegemonic neoliberal globalization in times of a monocultural globalization with claims from a requirement postponed to combat the culture of violence, a result of social inequality and a school essentialist view of cultures and cultural identities perpetuates colonialism, behold, a new paradigm is emerging to demand new positioning of cultural agents. Adopting a dialectical and counter-hegemonic, has HRE and intercultural education as mediations for the construction of an alternative project of inclusive, sustainable and plural. In this perspective, ways of affirming an Intercultural Education, *decolonial* must be sought, with the use of new social practices more inclusive, participatory, capable of favoring democratization processes through articulation and affirmation of fundamental rights of every person and sociocultural group, with the recognition of equality (rights, in dignity, in opportunities), and the right to difference, favoring thus the process of empowerment, mainly oriented to the social actors who historically have had fewer opportunities to influence decisions and collective processes. Emancipatory education that engenders the autonomy of being and to promote interculturalism, oriented to building a democratic, plural and human, it is a prerequisite for a culture of peace, because articulates political equality with identity politics.

**Keywords:** *Decoloniality*; Culture of Peace; Culture of Human Rights; Interculturalism; Empowerment.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dayse Coelho de. Os princípios constitucionais da valorização do trabalho e da dignidade da pessoa humana relacionados ao inciso I do artigo 114 da Constituição Federal de 1988. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 65, 01/06/2009 [Internet]. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=6227](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6227). Acesso em 27 jul 2011.

BAQUERO, Marcelo; BAQUERO, Rute; KEIL, Ivete. **Para além de Capital Social** – juventude, empoderamento e cidadania. Disponível em: <<http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/desenvolvimentoregional/Grupo%202/18.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2011.

BASEI, A. P. **Escola e cultura(s):** repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v.

111, p. 01, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd111/escola-e-culturas.htm>>; ISSN/ISBN: 15143465>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução** – Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa: Editorial Veja, 1982.

BRASIL. **Anais da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=371&Itemid=258](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=371&Itemid=258)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. IBGE. Síntese de indicadores sociais 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **PNEDH (Plano Nacional de Educação em DH) – 2007**.

Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2011.

CAMACHO, Luiza MitikoYshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009)>. Acesso em 26 jul. 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e Educação Escolar**. 1998. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_interculturalidade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html)>. Acesso em: 19 jul. 2011

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan-abr, 2008, p. 45-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural**: uma articulação necessária. 2000. Disponível

em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0413T.PDF>>. Acesso em 15 jan. 2012.

CANDAU, Vera M. e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 jul 2011.

CANDAU, Vera M. e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36640646/Moreira-e-Candau>>. Acesso em: 24 jul. 2011.

CANDAU, Vera Maria e SIMÃO, Adélia M. Nehme Koff. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 255p. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=gh7BD98BGmQC&pg=RA2-PA1999&lpg=RA2-PA1999&dq=Li%C3%A7%C3%B5es+que+falam+de+Evas+e+uvas+a+homens+que+conhecem+poucas+Evas+e+nunca+comeram+uvas&source=bl&ots=jFo2ETD a1w&sig=NREVr1hJuz1rTRr1o3etcJ57\\_LY&hl=pt-BR&ei=7UIzTrm0A4 nZgQfigtChDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB8 Q6AEwAQ#v=onepage&q=Li%C3%A7%C3%B5es%20que%20falam%20de%20Evas%20e%20uvas%20a%20homens%20que%20conhecem%20poucas%20Evas%20e%20nunca%20comeram%20uvas&f=false](http://books.google.com.br/books?id=gh7BD98BGmQC&pg=RA2-PA1999&lpg=RA2-PA1999&dq=Li%C3%A7%C3%B5es+que+falam+de+Evas+e+uvas+a+homens+que+conhecem+poucas+Evas+e+nunca+comeram+uvas&source=bl&ots=jFo2ETD a1w&sig=NREVr1hJuz1rTRr1o3etcJ57_LY&hl=pt-BR&ei=7UIzTrm0A4 nZgQfigtChDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB8 Q6AEwAQ#v=onepage&q=Li%C3%A7%C3%B5es%20que%20falam%20de%20Evas%20e%20uvas%20a%20homens%20que%20conhecem%20poucas%20Evas%20e%20nunca%20comeram%20uvas&f=false)>. Acesso em: 28 jul. 2011.

CANDAU, Vera M. e LEITE, Miriam S. **Diálogos entre diferença e educação.** 2005. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_dialogo\\_entre\\_diferenca\\_educacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2011.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 03 jun 2012.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política:** a pobreza mais intensa da pobreza

brasileira. Campinas, SP: Ed. Autores Associados Ltda, 2006.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Bitar. Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho, Portugal. **Revista Ibero-Americana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/954Estevao.PDF>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME, 1., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 6-7.

GRISA, G. D. **Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras**. 2008. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAIS-E-RACIAIS.pdf>. Acesso em 16 jan 2012.

INÁCIO, Maria de Lourdes Secorun e VAZ, Alexandro do Nascimento.

**Educar em Direitos Humanos.** Marília: Unesp, 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1962.

LAFER, C. . **A Reconstrução dos Direitos Humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 406 p. p.

LANGOSKI, DeisemaraTuratti. Estado, democracia participativa e empoderamento. **Revista Jus Vigilantibus**, Quinta-feira, 28 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/35677/3>>. Acesso em 23 jul. 2011.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direitos Humanos-Direito à educação e cultura.** 2011. Disponível em: <<http://joseluizquadrosdemagalhaes.blogspot.com/2011/05/349-direitos-humanos-33-direito.html>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Direitos humanos, cidadania e educação. Uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 5, n. 51, out. 2001. Disponível em: < <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2074>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

MOREIRA, Marcelo Silva. O direito social ao trabalho e a nova ordem constitucional brasileira. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 2, n. 26, set. 1998. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=1140>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>. Acesso em 20 jan. 2012.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *In*: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo, Cortez, 2003, p. 166-176.

PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. **O que é empoderamento (Empowerment)**. 2006. Disponível em: < <http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 05 jan 2012.

**PROGRAMA** das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – 2004. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/en/media/hdr04\\_po\\_intro.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_intro.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

**RAMOS**, Izabel Christina Baptista Queiroz. Igualdade e dignidade da pessoa humana e seu enfoque constitucional e doutrinário. **Revista do Ministério Público do Trabalho da 21ª Região (RN)**. Natal, n. 4, p. 103-116, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.prt21.gov.br/revista4/texto\\_05.html](http://www.prt21.gov.br/revista4/texto_05.html)>. Acesso em: 28 mar.2005.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação Afirmativa - O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, nº 15, 1996, 85-99, p. 87, nota 3).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos [I]. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as “ciências” revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **As tensões da modernidade**. 2005. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>. Acesso em 28 jul. 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2011. 174 p.

\_\_\_\_\_. As cidadanias mutiladas. Publicado em **O preconceito**. São Paulo:



IMESP 1996/1997. Disponível em: <[http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas\\_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf](http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2012.

STIVAL, M. C. E. ; FORTUNATO, S. A. O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: **VI II Congresso Nacional de Educação da PUCPR Educere e no III Congresso Ibero -Americano sobre Violência nas escolas CIAVE, 2008. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR, 2008.** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2012.