

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O CURRÍCULO ENTRE O RELATIVISMO E O UNIVERSALISMO

ANA TEREZA REIS DA SILVA\*

*RESUMO:* O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão acerca dos paradoxos que envolvem a ideia de universalidade e de particularidade tanto no campo dos Direitos Humanos quanto no campo curricular. Consequentemente, procuraremos esclarecer em que medida os embates entre os enfoques relativistas e universalistas do currículo e dos Direitos Humanos se colocam como impeditivos para a consolidação de uma Educação em Direitos Humanos. Para tanto, recuperaremos o debate em torno das questões da diversidade e do currículo que visa, sobretudo, contestar a racionalidade moderna e suas pretensões universalistas. E, ainda, recuperaremos as contradições que pautam a relação entre a universalidade dos Direitos Humanos e a diversidade dos sujeitos para os quais estes se direcionam.

*Palavras-chave:* Currículo; Educação em Direitos Humanos; Relativismo; Universalismo.

## EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: THE CURRICULUM BETWEEN RELATIVISM AND UNIVERSALISM

*ABSTRACT:* The aim of this article is to present a reflection on the paradox that involves the idea of universality and particularity not only in the field of Human Rights but also in the field of curriculum. Consequently, we will seek to clarify to what extent the dispute between the relativist and universalist approaches to curriculum and Human Rights stand as impediments to the consolidation of Education in Human Rights. To achieve this goal, we will retrieve the debate centered on the questions of diversity and curriculum that aims, above all, to contest the modern rationality and its universalist pretension. We will also bring to the fore the contradictions that guide the relationship between the universality of Human Rights and the diversity of the subjects to whom they are directed.

*Keywords:* Curriculum; Education in Human Rights; Relativism; Universalism.

---

\* Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, Brasil. E-mail de contato: tapa-juara@hotmail.com.

## L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME: LE CURRICULUM ENTRE LE RELATIVISME E L'UNIVERSALISME

*RÉSUMÉ:* Le but de cet article est de présenter une réflexion sur les paradoxes qui entourent l'idée d'universalité et celle de particularité si bien dans le domaine des droits de l'homme que dans le domaine curriculaire. Par conséquent, nous avons cherché à préciser dans quelle mesure les conflits entre les approches universalistes et relativistes du programme et de Droits de l'Homme se présentent comme des obstacles à la consolidation d'une éducation dirigée vers les Droits de l'Homme. À ce propos, on reprend le débat autour des questions de la diversité et du programme qui vise, surtout, remettre en cause la rationalité moderne et ses prétentions universalistes. Et encore, on abordera les contradictions qui régissent la relation entre l'universalité des Droits de l'Homme et la diversité des sujets vers lesquels ils sont dirigés.

*Mots-clés:* Programme d'études; L'éducation aux droits de l'homme; Le relativisme; L'universalisme.

### 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir acerca dos paradoxos que envolvem a ideia de universalidade e de particularidade tanto no campo dos Direitos Humanos quanto no campo curricular. Consequentemente, procuraremos esclarecer em que medida os embates entre os enfoques relativistas e universalistas do currículo e dos Direitos Humanos se colocam como impeditivos para a consolidação de uma Educação em Direitos Humanos. Para tanto, recuperaremos o debate em torno das questões da diversidade e do currículo que visa, sobretudo, contestar a universalidade da racionalidade moderna. E, ainda, recuperaremos as contradições que pautam a relação entre a universalidade dos Direitos Humanos e a diversidade dos sujeitos para os quais estes se direcionam. (ISHAI, 2006)

O trabalho está organizado em três momentos. No primeiro, buscaremos mostrar que o atual debate sobre o currículo e a diversidade tem provocado um significativo balanço das bases conceituais que tradicionalmente sustentaram as orientações curriculares hegemônicas, a saber, o valor universal dos conhecimentos científicos e seu emprego na formação de um ideal de humano não menos universal. (CANDAUI, 2010; SILVA, 2008) Argumentaremos que o balanço dessas bases conceituais tem gerado discursos, práticas educativas e políticas públicas empenhadas em resgatar e dar visibilidade às identidades historicamente marginalizadas no âmbito dos processos pedagógicos e dos conhecimentos instituintes. Com efeito, a

ideia do direito à diversidade coloca no centro da questão educacional a velha que-rela entre concepções universalistas e relativistas de currículo. Mais precisamente: entre um enfoque curricular que sustenta a existência de saberes universalmente válidos e defende uma educação baseada no valor universal daquilo que se ensina; e outro que reconhece a diversidade dos sujeitos da educação e reivindica uma educação justa, baseada na ideia de *igualdade na diferença*. (FORQUIN, 2000)

No segundo momento, trataremos das contradições que envolvem, de um lado, a universalidade dos Direitos Humanos e, de outro, as singularidades dos sujeitos que reivindicam seus direitos. A isso corresponde reconhecer que embora não se encontre um discurso consensual das teorias normativas acerca da ideia de justiça, elas apresentam o entendimento comum de que os Direitos Humanos correspondem à igualdade de condições *em relação a algo*. Ainda que esse *algo* não esteja claramente definido nem seja consensual, é ele que garante a defesa do direito em sua condição universal; do mesmo modo, a dificuldade em definir esse *algo* guarda relação com o relativismo (subjetivo e cultural) dos sujeitos de direito. Esse quadro também sugere que as retóricas relativas aos Direitos Humanos não guardam, necessariamente, correspondência com o campo de ação que se presta a resguardar e a garantir a dignidade dos seres humanos. (SEN, 2000)

Nesse sentido, três questões merecem nossa atenção. A primeira refere-se ao fato de que embora os Direitos Humanos constituam um valor ético em si mesmo, as retóricas em seu favor correm sempre o risco de sair em defesa tanto de um relativismo de interesses dificilmente equacionáveis, quanto de uma universalização que anula a diversidade.

A segunda refere-se à relação paradoxal entre a proliferação das políticas e dos parâmetros legais que buscam preservar e dar garantias mínimas aos Direitos Humanos e, paralelamente, o aumento das práticas que violam e desrespeitam prerrogativas básicas de respeito à dignidade de todo ser humano independente de sua orientação sexual, condição de gênero, etnia, credo, classe social. A terceira, diz respeito aos discursos em defesa da democracia e da paz que não levam em conta as condições materiais de existência e os conflitos cotidianos decorrentes da intolerância à diferença e das condições desiguais de existência – sejam elas subjetivas e/ou materiais. (TOSI, 2010)

No terceiro momento, argumentaremos que a despeito dos avanços em termos epistêmicos e normativos, a consolidação de uma Educação em Direitos Humanos ainda se mostra incipiente. Nosso entendimento é de que, em que pese os embates que a própria questão dos Direitos Humanos suscita, essa dificuldade relaciona-se com as disputas de sentidos entre as concepções relativistas e universalistas do currículo.

## A herança universalista do currículo e a questão do relativismo cultural

Os discursos, em defesa da diversidade, têm colocado no centro da questão educacional a querela entre concepções universalistas e relativistas de currículo. Mais precisamente: entre um enfoque curricular que sustenta a existência de saberes universalmente válidos, e defende uma educação baseada no valor universal daquilo que se ensina; e outro que reconhece a diversidade dos sujeitos da educação e reivindica uma educação justa, baseada na ideia de *igualdade na diferença*. A oposição entre universalismo e relativismo diz respeito “[...] a pergunta sobre o modo pelo qual os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas [...]”. (FORQUIN, 2000, p. 49)

Começaremos dizendo que embora haja um discurso recorrente que define currículo como o repertório de conhecimentos que deve ser ensinado nos processos formais de educação, o currículo comporta questões de identidade e de poder. O currículo é, portanto, aquilo que somos, que nos tornamos e que podemos vir a ser, pois, à pergunta “o quê ensinar?” corresponde a pergunta “o que eles devem ser?”. Uma vez que condiciona nossa forma de ver a realidade e prescreve o que devemos ser, negando e afirmando saberes e identidades, o currículo se converte em um campo contestado, em uma disputa de sentidos sobre: quais conhecimentos devem ser ensinados? Quais modelos de homem e de mulher se pretende formar? Para qual sociedade? (SILVA, 2007) Assim, a máxima freireana de que toda educação é um ato político encontra eco no entendimento de que toda escolha curricular é também e, por princípio, uma escolha política. (FREIRE, 1996)

Nesse sentido, assistimos nas últimas quatro décadas à construção de uma crítica contra-hegemônica que questiona a suposta neutralidade do currículo. (SILVA, 2008; CANDAU, 2010) O balanço dessa neutralidade trouxe à cena novos sujeitos políticos, a saber, as identidades historicamente invisibilizadas e marginalizadas no âmbito dos processos pedagógicos e dos conhecimentos hegemônicos.

Com efeito, as teorias críticas e pós-críticas representam o fundamento de uma concepção multicultural de currículo que questiona o enfoque cientificista e disciplinar das opções curriculares. De um lado, as teorias críticas evidenciam o currículo como lugar de reprodução das estruturas de poder que marcam as assimetrias de classe, de outro, as teorias pós-críticas sinalizam para a sutileza dos discursos e das microfísicas de poder que geram violências simbólicas e a negação das identidades não hegemônicas. (SILVA, 2007)

Essas críticas ressaltam o fato de que os conhecimentos formais se referem a “[...] uma humanidade comum [...], a um elemento transcendente fora da

sociedade e da história [...]”; do mesmo modo, as críticas revelam que “[...] não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como humano [...]”. (SILVA, 2007, p. 87) Evidenciado as contradições entre uma realidade culturalmente plural e a inerência de um currículo monocultural, as teorias críticas e pós-críticas lançaram luzes ao fato de que os pertencimentos étnicos e culturais, as orientações sexuais e as identidades de gênero não poderiam ser – como de fato não são – contemplados em uma orientação universalista de currículo.

Dito de outro modo, evidenciaram que um currículo baseado no privilégio da narrativa cientificista e em relações assimétricas de poder, a diferença adquire o caráter de estigma de modo que “um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”)”. (SILVA, 2007) Assim, o discurso da tolerância frequentemente encontrado nas práticas escolares, apesar de sua aparente generosidade, aporta certa superioridade por parte daquele que tolera.

A esse respeito, cumpre ressaltar que uma defesa da igualdade que não considera o direito à diferença corre o risco de subsumir as identidades dos sujeitos desviantes, ou seja, dos sujeitos que não correspondem à intenção homogeneizante das práticas pedagógicas. Igualmente, uma defesa da diferença que não considera à necessidade da igualdade na diversidade corre o risco de naturalizar as desigualdades educacionais, econômicas e sociais. A esse respeito, Boaventura de Souza Santos (1997, p. 122) sustenta que “[...] as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza [...]”.

O fato é que uma orientação multicultural da educação sempre encontrou forte resistência no âmbito de um currículo universalista que, em nome da igualdade legal dos sujeitos, neutraliza as especificidades culturais e põe em curso uma formação baseada naquilo que se considera *o mais fundamental, constante, incontestável e menos cultural*. Esse parece ser o entendimento de Jean-Claude Forquin (2000, p. 65) quando afirma que: “A escola não pode mais ignorar aspectos ‘contextuais’ da cultura [...], mas deve sempre se esforçar por privilegiar o que há mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte, de menos cultural [...]”.

Essa afirmação, dificilmente defensável em um mundo cada vez mais diverso, veicula uma questão nodal, qual seja, o fato de que aquilo que se ensina ou que se define como fundamental carrega o problema da justificativa. Sendo assim, não se trata apenas de tomar determinados conhecimentos como universais e sim de questionar quem define o que é fundamental e a partir de quais critérios se privilegia ou se pretere determinados conhecimentos. Isso equivale a questionar,

consequentemente, se de fato existem metavalores, ou critérios educacionais universais que sejam válidos independentemente da cultura e das identidades?

Para Silva (2007), a questão “quais conhecimentos são válidos?” deve ser substituída pela questão “quais conhecimentos são considerados válidos?”. Essa inversão põe em xeque a suposta neutralidade do currículo universal por duas razões aparentemente simples: primeiro, pelo fato de que todo conhecimento comporta um recorte e uma marca cultural; segundo, pelo fato de que o sujeito que defende um conjunto de conhecimento em detrimento de outro o faz a partir de seu pertencimento cultural e de sua leitura de mundo.

Logo, seria forçoso admitir a existência de conhecimentos menos culturais ou, melhor dizendo, de conhecimentos culturalmente e politicamente desinteressados. Como sabemos, o discurso da neutralidade tem servido historicamente para camuflar que a escola veicula interesses dos grupos politicamente hegemônicos e, ainda, para naturalizar as desiguais condições de acesso e de permanência das classes populares à educação escolar. (CANDAUI, 2000)

Ademais, sabemos que a racionalidade moderna corresponde aos saberes e à cultura das sociedades ocidentais eurocêntricas - historicamente dominantes. Sabemos igualmente que a despeito de terem sido forçosamente e violentamente ocidentalizadas, as culturas das classes populares e dos países periféricos guardam diferenças nada desprezíveis em relação às culturas hegemônicas. Disso decorre dizer que um currículo que privilegia os conhecimentos científicos em detrimento de outras narrativas e de outros saberes reproduz, material e subjetivamente, as desigualdades históricas.

Defendemos aqui a tese de que o viés universalista do currículo está ancorado na racionalidade moderna. Racionalidade essa, fortemente baseada na hierarquização e no caráter disciplinar do conhecimento. Importa lembrar que a modernidade, nascedouro da concepção dominante de verdade e de conhecimento válido, pôs em curso um humanismo centrado na experiência subjetiva, na ilustração e na autonomia do pensamento, de modo a garantir o triunfo da razão sobre a autoridade divina do *Ancien Regime*. (MARCONDES, 2008)

Foi, portanto, no contexto efervescente do iluminismo e do humanismo modernos, que se consolidaram nas bases da ciência e do conhecimento, que ainda hoje balizam a formação de um ideário de humano: “[...] um ser cognoscente cuja atitude característica é a aceitação passiva dos fatos da ciência tais como eles são [...]”. (SILVA, 2000, p.72) De outra feita, algumas condições foram decisivas para o êxito desse projeto de civilidade: a oposição sujeito/objeto, a fragmentação da realidade, a separação entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Essa mentalidade fragmentária e binária, não obstante tenha se apresentado como pressuposto epistêmico e metodológico para a construção do conhecimento, aos poucos se estabeleceu como a lógica dominante que organiza e

explica a realidade. (MARCONDES, 2008) Conseqüentemente, a ciência passa a ser vista como o lugar privilegiado de compreensão da realidade e o conhecimento científico passa a ser entendido como a tradução fiel do real; ou seja, como portador de uma verdade sobre o mundo.

Opondo-se umas às outras, as ciências humanas e naturais se voltam para a delimitação de seus objetos de interesse, tornando-se incomunicáveis entre si. A realidade objetiva se opõe assim à realidade subjetiva; o conhecimento científico se opõe ao senso comum e aos saberes da prática; ao homem moderno, ilustrado, erudito, se opõe o homem não civilizado, cuja realização como plenamente humano dependeria de sua inserção no mundo escolarizado e do domínio da narrativa científica. (SILVA, 2000)

Há, sem dúvida, uma distância temporal significativa entre o período histórico que inaugurou e consolidou a ciência moderna e sua epistemologia positivista como narrativa hegemônica e a nossa contemporaneidade. Mas, de diferentes formas encontramos a presença dominante dessa racionalidade nas práticas humanas e, sobretudo, na escolha e na organização dos conhecimentos escolares: a disciplina enquanto campo de saber, a delimitação de objetos próprios a cada ciência, as linguagens e os métodos que marcam a especificidade de cada área disciplinar, a ideia de neutralidade como sinônimo de objetividade, a oposição sujeito/objeto, o privilégio das ditas ciências duras em relação às ciências humanas e as artes, a negação dos saberes construídos pela e na experiência cotidiana. Temos, portanto, que concordar com Santos (2007) quando diz que “[...] a racionalidade que domina no Norte tem tido uma influência enorme em todas as nossas maneiras de pensar, em nossas ciências, em nossas concepções de vida e do mundo [...]” (p. 25).

E se a ciência moderna e sua epistemologia positivista ganharam, ao longo de sua institucionalização, o *status* de narrativa hegemônica, portadora de certezas e de uma verdade sobre o mundo, é porque foi capaz de criar territórios próprios e demarcar suas fronteiras institucionalizando, assim, zonas de ilegitimidade em relação a todo conhecimento não reconhecidamente científico.

O fato é que quando a epistemologia positivista advoga em favor da independência cultural da ciência para assegurar a neutralidade do conhecimento, ela deixa de considerar saberes e práticas construídas fora seu cânone. Essa *monocultura do saber e do rigor*, desqualifica as práticas sociais e os conhecimentos populares e naturaliza as desigualdades baseadas na ideia de superioridade entre os povos civilizados (povos de cultura e de ciência) e os povos da tradição (povos da natureza). Essa ideia de que há uma “escala dominante nas coisas” (SANTOS, 2007) é o argumento justificador, por assim dizer, da universalidade e superioridade da lógica do Ocidente em relação às outras culturas.

O estabelecimento da centralidade do conhecimento científico sobre os outros saberes, estabeleceu, também, uma visão universal de humano de onde decorre a negação das narrativas, das culturas e dos sujeitos não alinhados à ilustração tipicamente ocidental e racional. Assim, o ideal de humano é aquele que se apropria dos saberes científicos universalmente válidos e o papel da educação deve ser o de garantir o acesso e a reprodução desses conhecimentos. (SILVA, 2000)

Contudo, é preciso deixar claro que, em que pese à importância da crítica à pretensão universalista da racionalidade dominante, não pretendemos desqualificar as ciências. O que se propõe é “fazer um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica”. (SANTOS, 2007, p. 32) Ou, ainda, nos termos de uma *ecologia dos saberes* (MORIN, 2006), o que se propõe é que a ciência e sua epistemologia positivista sejam capazes de dialogar com outros saberes, a ponto de reconhecer neles, e em seus sujeitos, sua legitimidade. Não se trata de fazer do saber popular uma ciência, mas de reconhecer seu valor e lhe conceder o lugar devido, ao lado dos conhecimentos científicos, como uma leitura possível do mundo. Isso porque, da forma como entendemos, desqualificar o saber popular equivale a desqualificar e relegar os sujeitos que os constroem a um lugar menor. É isso, sabemos bem, tem servido apenas para aprofundar e ampliar as desigualdades, os preconceitos e as injustiças.

Importa insistir nesse ponto: a *ecologização do pensamento* sugerida por Morin (2006), e outros pensadores vinculados às teorias emergentes e interdisciplinares, pressupõe um diálogo com a racionalidade moderna disjuntiva, pois é a partir dela que se pensa o mundo e se age nele. Nenhuma nova racionalidade pode se construir no vazio e tampouco se opor ao que não conhece. Portanto, estar aberto à reforma do pensamento e à revisão dos conhecimentos institucionalizados pressupõe estar aberto para o diálogo com todos os saberes. Isso equivale dizer, por exemplo, que não se faz interdisciplinaridade sem disciplinas firmemente estabelecidas, como não se faz diálogo de saberes sem que todas as narrativas tenham sua validade reconhecida.

Contudo – para além do que se idealiza – o currículo dominante ainda nega sistematicamente as identidades e os pertencimentos não hegemônicos. O conjunto de conhecimento que conformam o currículo tem, frequentemente, suplantado o relativismo histórico e cultural inerente à condição humana. E isso a despeito do entendimento, hoje recorrente, de que as culturas são diversas e o movimento histórico modifica as práticas e as culturas humanas; logo, não é possível sustentar a inerência de uma ética universal para a educação, tampouco uma concepção universal de humano que os sistemas escolares teriam a tarefa de formar.

Ou seja, não obstante as críticas à razão iluminista e à racionalidade técnica, elas ainda orientam nossas opções curriculares. Segundo Silva (2007),



isso se deve, em grande medida, ao fato de que a educação formal sempre foi um projeto intencional em disputa; um campo de correlação de forças políticas, econômicas e ideológicas que objetivam instrumentalizar a educação para responder a determinados interesses. Não por acaso, nas mais diversas concepções de currículo, sejam elas tradicionais (técnicas), críticas (ideológicas), ou pós-críticas (discursivas), é possível encontrar a influência da narrativa científica hegemônica.

Mesmo nas teorias críticas e pós-críticas, cuja marca principal é a denúncia do uso ideológico do saber como instrumento de poder em favor da classe dominante, e o reconhecimento de que o próprio conhecimento é parte constitutiva das relações que geram assimetrias de poder, a superação das amarras impostas pela racionalidade dominante ainda constitui um grande desafio. Até porque, não se trata de negar a ciência como conhecimento relevante. Mas, sim, de garantir que esse conhecimento seja ressignificado pelos sujeitos do processo educativo de modo a promover um salto de qualidade em relação à formação das classes populares, a sua participação política nos espaços de decisão, a garantia de condições de igualdade na luta por seus direitos, e, finalmente, a qualificação das dimensões materiais e subjetivas de suas vidas. (FREIRE, 1996)

Com efeito, se as práticas curriculares contemporâneas ainda comportam fortemente os traços da hierarquização e da organização disciplinar do conhecimento, não é porque a crítica não foi capaz de mudar esse quadro, mas, sim, porque a dominação da narrativa científica atravessa dimensões profundas, estruturais e subjetivas das práticas humanas e cuja mudança exige de nós atuação e paciência histórica. (FOUCAULT, 1992)

Para finalizar as reflexões desta seção recuperaremos, numa intenção declaradamente pedagógica, os dois fatores fundamentais da crítica tecida anteriormente. Primeiro, que a crítica não é endereçada à ciência em si mesma, mas à sua instrumentalização pela política e pelo mercado para responder aos interesses de grupos dominantes. (MORIN, 2007) Segundo, que a racionalidade moderna cria zonas de ilegitimidade dos conhecimentos não científicos e, ao fazer isso, estende a ilegitimidade aos sujeitos (e suas identidades) que constroem e pronunciam os saberes não dominantes. (FOUCAULT, 1992)

Nossa percepção desse cenário é, contudo, positiva. A despeito das contradições acima mencionadas, e em função delas, temos assistido à proliferação de práticas de resistência que contestam a monocultura do conhecimento e reivindicam um currículo que contemple a diversidade cultural dos sujeitos. Ademais, essas práticas, ao contrário do que se poderia pensar, não estão apenas na periferia ou nas franjas dos sistemas de ensino, mas, ao contrário, tem construído brechas de diálogo e de renovação das práticas pedagógicas e curriculares por dentro da própria lógica formal.

Nossa aposta é justamente nesses processos que operam uma *revolução do cotidiano*, fazendo a crítica das estruturas e inaugurando novas práticas por dentro das instituições cristalizadas. (HELLER, 2000) O que queremos dizer é que não podemos mudar a escola estando fora dela. Assim como não podemos experimentar uma educação pautada no reconhecimento da diversidade dos sujeitos e dos conhecimentos, esperando que as estruturas se alterem para, só então, mudarmos nossas ações e nossos discursos. As estruturas mudarão à medida que nos propusermos a mudá-las, mudando a nós mesmos por dentro das estruturas que nos condicionam. (MORIN, 2006)

### 3. Os Direitos Humanos e as controversas entre o universalismo e o relativismo

É sabido que o campo dos Direitos Humanos comporta uma contradição que envolve, de um lado, a pretensa universalidade dos Direitos Humanos e, de outro, as singularidades dos sujeitos que reivindicam seus direitos. A isso corresponde reconhecer, como sugere Amartya Sen (2000), que embora não se encontre um discurso consensual das teorias normativas acerca da ideia de justiça, elas apresentam o entendimento comum de que os direitos humanos correspondem à igualdade de condições *em relação a algo*.

Ainda que esse *algo* não esteja claramente definido nem seja consensual, é ele que garante a defesa do direito em sua condição universal; do mesmo modo, a dificuldade em definir esse *algo* guarda relação com o relativismo (subjetivo e cultural) dos sujeitos de direito. Esse quadro também sugere que as retóricas relativas aos Direitos Humanos não guardam, necessariamente, correspondência com o campo de ação que se presta a resguardar e a garantir a dignidade dos seres humanos. (SEN, 2000)

Nesse sentido, três críticas endereçadas aos Direitos Humanos merecem nossa atenção. A primeira refere-se ao fato de que embora os Direitos Humanos constituam um valor ético em si mesmo, as retóricas em seu favor correm sempre o risco de sair em defesa tanto de um relativismo de interesses dificilmente equacionáveis, quanto de uma universalização que pode anular a diversidade. A esse respeito Tosi (2010) lembra a crítica de Danilo Zolo, para o qual, muitas vezes, o pretense universalismo dos Direitos Humanos constitui “um pretexto à ocidentalização do mundo”.

A segunda refere-se à relação paradoxal entre a proliferação das políticas e dos parâmetros legais que buscam preservar e dar garantias mínimas aos Direitos Humanos e, paralelamente, o aumento das práticas que violam e desrespeitam prerrogativas básicas de respeito à dignidade de todo ser humano independente de

sua orientação sexual, condição de gênero, etnia, credo, classe social. Dito de outro modo, “[...] o paradoxo dos direitos humanos reside justamente no contraste entre o movimento de universalização, multiplicação e especificação crescente das solenes declarações e o aumento generalizado das violências e do desrespeito aos direitos humanos [...]”. (TOSI, 2010)

A terceira, diz respeito aos discursos em defesa da democracia e da paz que não levam em conta as condições de existência e os conflitos cotidianos decorrentes da intolerância à diferença e de profundas desigualdades. Não raro se faz “uma análise da democracia separada das condições materiais”, bem como se adere a “[...] um discurso sobre a paz perpétua que desconhece as guerras reais, separando assim o mundo ideal do mundo real [...]”.

Essas três questões podem ser formuladas nos termos colocados por Amartya Sen (2000), segundo o qual, não obstante a retórica dos Direitos Humanos seja cada vez mais invocada, há um conjunto de suspeitas que põe à prova sua estrutura conceitual e sua legitimidade. No conjunto dessas suspeitas o autor veicula a crítica da legitimidade, da coerência e a cultural.

A crítica da legitimidade parte do pressuposto de que a validade dos Direitos Humanos deve corresponder a uma dimensão normativa institucional, posto que eles não comportam validade inerente enquanto se apresentem como pretensões éticas prévias ou pré-institucionais. Segundo Sen (2000), em que pese à coerência desse argumento, visto que todo direito pretendido deve sinalizar para a sua viabilidade normativa, os direitos humanos não se encerram em suas dimensões formalistas. O que equivale a dizer que sua legitimidade também pode ser reivindicada por se entender que eles comportam uma importância intrínseca.

Ou seja, para além de suas dimensões normativas e legais, os Direitos Humanos constituem pretensões éticas que têm o propósito de defender a dignidade e a humanidade de determinados sujeitos. A isso corresponde, é claro, recorrer às instituições que possam dar legalidade às suas reivindicações. Mas, o fato de as pretensões éticas não existirem dentro de bases normativas não as tornam, por isso, menos legítimas. Portanto, a afirmação ética dos Direitos Humanos não é “uma proposição sobre algo já legalmente assegurado”, ou, melhor dizendo, os Direitos Humanos são “[...] muitas vezes convites para se criar uma nova legislação, em vez de se basear em algo já estabelecido por lei [...]”. (SEN, 2011, p. 394)

A crítica da coerência parece caminhar nesse mesmo sentido. Contesta, por seu turno, a viabilidade de Direitos Humanos para os quais não se tenha claramente estabelecido as obrigações correspondentes e os agentes correlatos. Para essa crítica, os Direitos Humanos que não estejam formulados pela via da correspondência entre direitos, obrigações e agentes promovedores dos direitos, constituem retóricas vazias dificilmente sustentáveis. Sen (2000) rebate essa crítica com o mesmo argumento acima mencionado: a não existência de obrigações e

atores correlatos não anula os Direitos Humanos enquanto pretensões éticas. Dito de outro modo, ainda que se deseje sempre que os Direitos Humanos tenham uma dimensão exequível, é a sua existência anterior, enquanto pretensão ética, que sinaliza para a necessidade de seu reconhecimento e de sua realização normativa.

A terceira crítica, sobre a qual nos deteremos mais pontualmente, diz respeito à universalidade dos Direitos Humanos. Essa universalidade tem sido frequentemente confrontada pelo reconhecimento do relativismo cultural. Para analisar essa crítica, Sen (2000; 2011) recupera o olhar do Ocidente em relação aos países asiáticos no que diz respeito ao discurso e a prática da liberdade e da justiça.

Nesse sentido, lembra que há um discurso recorrente que busca sustentar “[...] a primazia da liberdade política e da democracia como uma característica fundamental e muito antiga da cultura ocidental [...]”. Com efeito, a Ásia representa um “autoritarismo alegadamente implícito” e o Ocidente representa o “respeito pela liberdade e pela autonomia individuais”. (SEN, 2000, p. 267) Contudo, contraditoriamente, é pela via do autoritarismo do qual acusa o mundo não-ocidental que o Ocidente tem imposto, frequentemente, suas premissas de liberdade e de democracia.

A crítica que o autor faz a essa leitura busca demonstrar que o apelo à liberdade e à democracia ou a negação desses princípios podem ser encontrados tanto no Ocidente quanto nos países não ocidentais. A esse respeito, Sen lembra que os argumentos basilares da democracia e da liberdade ocidental, encontrados em Platão e Aristóteles, por exemplo, não incluíram as mulheres e os escravos. Lembra, igualmente, que considerando a grande diversidade étnica que os países asiáticos encerram, qualquer generalização a respeito dessas culturas seria grosseira e não faria justiça às suas especificidades.

A intenção de Sen é desconstruir a ideia de que a liberdade é um princípio apenas ocidental e, ainda, que é preciso fazer a crítica das práticas ocidentais que em nome da democracia e da liberdade (de mercado) deflagram processos de profunda violência simbólica (imposição da cultura) e física contra países não ocidentais. Logo, o que está em jogo é a necessidade e garantir que cada sociedade, e seus diferentes segmentos, tenham o direito de participar ativa e autonomamente nos processos de mudança que desejarem implementar – se desejarem implementar – em seus países.

Ainda que se possa facilmente aderir às ideias arroladas por Sen em defesa da democracia e da liberdade, é preciso ter em conta que muitos dos argumentos democráticos em voga estão relacionados à sua definição liberal enquanto um “regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais”. (CHAUÍ, 2007, p. 50) Sendo assim, equivale a uma democracia pautada pela eficácia de seus

mecanismos legais, representacionais e técnicos, o que reduz a democracia à noção de um *regime político eficaz*.

Sem dúvida, no trato dos Direitos Humanos, Sen (2000) avança em relação à visão eficiente e normativa de democracia, à medida que sustenta a validade dos direitos como argumentos éticos pré-institucionais e como *um convite à construção de novas legislações que garantam novos direitos*. Supera, assim, as amarras legalistas e técnicas daqueles que não reconhecem os Direitos Humanos que não estejam plenamente amparados pela lei ou que não tenham claramente estabelecidas as atribuições de seus agentes correspondentes.

Contudo, queremos defender aqui que, enquanto condição *sine qua non* à realização dos Direitos Humanos, a democracia só se realiza verdadeiramente à medida que “[...] institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e a criação de novos direitos [...]”. (CHAUI, 2007, p. 53) A democracia da qual precisamos para avançar na consolidação de uma cultura política dos Direitos Humanos não deve se ater ao discurso da eficácia técnica, legal e institucional, mas, ao contrário, deve fortalecer os espaços de participação que fazem surgir novos sujeitos políticos, novos direitos e novas correlações de forças. A democracia enquanto prática política, que pode evitar que os direitos humanos caiam no vazio e no descrédito, deve visibilizar suas contradições e buscar dirimi-las por vias justas, participativas e humanizadas; deve reconhecer a legitimidade dos sujeitos que a compõe, sobretudo das minorias historicamente injustiçadas, garantindo-lhes o direito fundamental de tomar parte nas decisões que lhes dizem respeito.

Com efeito, o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais, bem como o reconhecimento da pluralidade de identidades e de pertencimentos não podem andar separados da garantia da democracia, ou seja, da garantia do direito à participação, ao exercício pleno da condição de sujeito de direito que reivindica e luta por novos direitos.

A universalidade dos Direitos Humanos não está, portanto, atrelada a um suposto valor universal que se aplicaria a todas às pessoas, independente dos pertencimentos culturais. Pelo contrário, o caráter universal dos Direitos Humanos refere-se ao fato de que devemos garantir a todos os seres humanos o direito à dignidade, à humanidade, ao pleno exercício de sua liberdade e democracia dentro e a partir de seu contexto cultural. Ou seja, o caráter universal dos Direitos Humanos não está atrelado a uma suposta aplicabilidade de seus enunciados em todos os contextos culturais. Ao contrário, sua universalidade depende de que se reconheça seu recorte cultural, ou, dito de outro modo, reconhecer sua validade está vinculada ao contexto cultural a partir do qual são construídos e reivindicados, a partir do lugar de fala, da identidade e dos pertencimentos dos sujeitos que os reivindicam.

Retomando o aspecto da participação acima mencionado, importa lembrar que ao direito de tomar parte nos espaços de decisão corresponde o direito de acesso à educação, aos saberes, às informações e às habilidades (ler e escrever) que garantem as condições de participação e à qualificação da participação. Daí dizer que a educação não constitui apenas um direito fundamental em si mesmo, mas, sobretudo, um direito que promove as condições de acesso a outros direitos.

Outro aspecto relativo ao direito à educação diz respeito à própria natureza de uma educação que vise promover uma cultura dos Direitos Humanos. Tal educação começa pela vivência intercultural; ou seja, uma educação em Direitos Humanos corresponde a uma educação na diversidade e para a diversidade, corresponde ao reconhecimento de que toda convivência com o outro é sempre uma interação entre diferentes culturas, identidades e pertencimentos. (CANDAU, 2010; SILVA, 2008)

Por fim, se há uma oposição entre o relativismo da cultura (e dos sujeitos) e a universalidade dos Direitos Humanos, ela decorre da incompreensão de que o caminho da igualdade e a da justiça demanda a garantia do direito à diferença. A defesa da universalidade dos Direitos Humanos não pode, portanto, ser orientada por uma única visão de mundo, sob pena de negarmos aos sujeitos singulares o pleno direito de viver e de manifestar sua diversidade.

#### 4. Considerações finais: para uma Educação em Direitos Humanos

A universalização dos Direitos Humanos exige uma mudança cultural que não pode ser facilmente alcançada apenas pela via da normatização e judicialização do *direito a ter direito*. O desafio que hoje se coloca para uma Educação em Direitos Humanos parece ser o de construir um currículo que nos permita sair da lógica que *ensina a diversidade* para avançar na consolidação de uma prática que *vivencia a diversidade*. Em síntese, a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos exige a revisitação do currículo e da própria cultura escolar hegemônica, historicamente baseada na ideia de universalidade dos conhecimentos e dos sujeitos da educação.

Ora, se toda convivência com o outro corresponde a uma vivência intercultural, o desafio não é o de forjar o convívio das diferenças dado que a própria realidade constitui um terreno por princípio diverso e plural. (SEN, 2000) Portanto, a questão que se coloca é de outra natureza. Trata-se de como trazer para o centro dos processos pedagógicos as identidades historicamente invisibilizadas? E, nesse sentido, trata-se de nos questionarmos sobre quais conhecimentos, saberes e valores podem colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos?

Essas questões não são facilmente equacionáveis, sobretudo quando se considera que, apesar da ampliação do campo dos Direitos Humanos, ainda são flagrantes as distâncias entre as retóricas e o aumento das violências materiais e subjetivas; bem como, quando consideramos as distâncias entre os Direitos Humanos enquanto pretensões éticas e a sua realização por vias normativas e institucionais. (CLAUDE; POULOS, 2007)

Para os questionamentos acima mencionados ensaiaremos duas respostas que, embora sejam genéricas, nos permitem vislumbrar um currículo *em ação* para os Direitos Humanos. Começaremos por dizer que, guardadas as disputas de sentidos que tanto o currículo quanto os Direitos Humanos aportam, parece haver algumas concordâncias basilares entres os que discutem essa questão. Dentre essas concordâncias está o fato de que não se pode promover a igualdade sem reconhecer o direito à diversidade; sem, portanto, reconhecer a legitimidade dos diferentes pertencimentos culturais, étnicos e religiosos, das diferentes orientações sexuais e identidades de gênero.

Com efeito, um currículo para os Direitos Humanos deve promover a reflexão e a denúncia das profundas desigualdades que ainda assolam uma parcela significativa da população. Deve, conseqüentemente, mostrar que a garantia de condições dignas de existência é pressuposto fundamental ao pleno exercício da democracia e à plena manifestação das liberdades subjetivas. Nesse sentido, a educação exerce um papel estratégico, pois é um direito promovedor de outros direitos. Ou seja, a educação é um direito fundamental que amplia as condições subjetivas e materiais para a plena realização da dignidade humana.

Enquanto direito que promove outros direitos, a educação deve converter-se, numa cultura política dos Direitos Humanos. Uma cultura que seja “[...] capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença [...]”. (CANDAUI, 2007, p. 399)

Por seu turno, um currículo posto a serviço da construção de uma cultura política dos Direitos Humanos deve evitar as armadilhas do igualitarismo e do diferencialismo, em que a defesa descontextualizada da igualdade e das diferenças anula as diversidades e naturaliza as desigualdades históricas. Trata-se de reconhecer que não é possível garantir a igualdade sem o reconhecimento tácito do direito à diversidade; e, do mesmo modo, que não é possível garantir o direito à diferença sem a afirmação da igualdade de condições.

Esse entendimento também traz implicações ao currículo. Como vimos, as opções curriculares dominantes defendem a existência de conhecimentos universalmente válidos; mais precisamente, defendem que universalmente válidos são aqueles conhecimentos de recorte cientificista que, por não trazerem as marcas de

um determinado pertencimento cultural, constituem o mais essencial, o mais fundamental; constituem aquilo que deve ser ensinado a todos, independentemente da cultura. (FORQUIN, 2000)

Apresentamos anteriormente nossa objeção a esse entendimento buscando mostrar que todo conhecimento carrega as marcas de uma cultura. E, ainda, apontando que mesmo aquele que fala em nome de metavalores, de critérios educacionais não culturais, ou mesmo da validade universal de um determinado conhecimento, o faz a partir de seu pertencimento cultural, de seus valores e sua visão de mundo.

Logo, as escolhas curriculares são sempre políticas, dado que todo conhecimento é interessado. (SANTOS, 2007) Ou, como sugere Silva (2007, p. 149), “[...] o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder [...]”. Isso equivale a dizer que se os sistemas de ensino têm avançado timidamente no que tange a construção de uma cultura dos Direitos Humanos e se as práticas escolares ainda se mostram profundamente violentas e negadoras das identidades não hegemônicas, é porque as estruturas curriculares e os conhecimentos que as compõe, não permitem que se avance para práticas pedagógicas humanizadas.

Concretamente isso se manifesta pelo privilégio dos conhecimentos científicos e pelo preterimento dos conhecimentos trazidos das experiências cotidianas, dos saberes populares, das práticas da tradição. Os filhos das classes populares, não raro, encontram nos espaços escolares a negação de suas origens, de seus pertencimentos, de suas heranças étnicas e religiosas pela negação de sua linguagem e de sua fala. Do mesmo modo, são simbolicamente violentados por um discurso que privilegia os saberes e os padrões ocidentais hegemônicos e relega ao esquecimento suas heranças que, quando lembradas, são tratadas folcloricamente. O mesmo se dá em relação às identidades de gênero e às orientações sexuais desviantes. As expressões não hegemônicas de masculinidade e de feminilidade não apenas são negadas enquanto identidades legítimas, como são objetos de risos e de constrangimentos. Sobre os que não se enquadram nos modelos estabelecidos de gênero e de sexualidade pairam olhares de negação e de comparação em relação à *normalidade*.

O currículo exerce, portanto, um papel importante e muitas vezes decisivo no processo de negação e/ou afirmação dos sujeitos e de suas identidades e singularidades. É esse o entendimento de Candau (2010) quando sugere que “[...] a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la [...]” (p. 404).

Em tal contexto, a educação em Direitos Humanos só encontrará um terreno profícuo à medida que as identidades, as narrativas e os saberes não hege-



mônicos também encontrem acolhimento no currículo e nas práticas pedagógicas. Isso não significa cometer, inversamente, o erro de afirmar os conhecimentos não hegemônicos em detrimento dos conhecimentos científicos, até porque estamos cientes de que o domínio da linguagem formal capacita os sujeitos e os grupos a lutarem por seus direitos.

Contudo, a igualdade de condições e de direitos depende de que a escola reconheça radicalmente a pluralidade que nela se manifesta; e isso só poderá se efetivar na medida em que a cultura popular tenha lugar privilegiado no currículo, à medida que as identidades e os pertencimentos não hegemônicos sejam não apenas reconhecidos, mas resgatados como uma manifestação legítima da subjetividade de cada sujeito.

Isso pressupõe uma mudança dos enfoques e das práticas curriculares. O currículo deve vislumbrar a formação de sujeitos de direitos. Deve promover, em termos pessoais e coletivos, a formação de sujeitos de direito capazes de conhecer, reivindicar e lutar por seus direitos. Deve, igualmente, resgatar a memória histórica de modo a romper com a cultura de silêncio e impunidade que ainda se mostra fortemente presente.

## Referências

CANDAU, V. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s):* questões e propostas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 399-412.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Revista Educação & Sociedade*, Porto Alegre, ano XXI, n. 73, p. 79-83, dez, 2000.

CHAUÍ, M. O que é política? In: NOVAES, A. (Org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007, p. 27-54.

CLAUDE, R. P.; POULOS, G. A. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. Vol. 05.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Revista Educação & Sociedade*, Porto Alegre, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ISHAI, M. (Org.). *Direitos Humanos: uma antropologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. v. 02.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 10º ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica: e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Uma concepção multicultural de direitos humanos*. São Paulo, Lua Nova, n 39, p. 105-125, 1997.

SEN, A. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Revista Educação & Sociedade*, Porto Alegre, ano XXI, n 73, p. 71-78, dez., 2000.

TOSI, G. O que são esses “tais direitos humanos”? In: FERREIRA, L.de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (Orgs.). *Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 55-82.

---

*Recebido em 05 de julho de 2013.*

*Aprovado em 24 de outubro de 2014.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015120261>