

DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar

Yrama Siqueira Fernandes¹
Vera Maria Ferrão Candau²

Resumo: A situação dos Direitos Humanos atravessa especialmente no nosso país, um momento particularmente complexo e controvertido. Tendências conservadoras e antidemocráticas fragilizam sua afirmação na sociedade, especialmente no que se refere aos direitos de sujeitos e grupos socioculturais considerados diferentes do ponto de vista de suas características étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras. O presente trabalho pretende discutir as principais relações entre Direitos Humanos, diferenças e educação. Aborda as implicações sociopolíticas, assim como aprofunda a tensão igualdade-diferença e os desafios que esta tensão apresenta para o cotidiano escolar. Analisa também a perspectiva da educação em Direitos Humanos, tendo em vista o tema da diferença a importância do empoderamento neste contexto. Tem por base resultados de pesquisas realizadas pelo grupo de estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Defende que a articulação entre igualdade e diferença constitui o núcleo central de uma educação democrática que reconheça e promova o empoderamento dos diferentes sujeitos socioculturais, particularmente dos inferiorizados e subalternizados.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Valorização das diferenças. Educação e Direitos Humanos. Cotidiano escolar.

HUMAN RIGHTS, DIFFERENCES AND EDUCATION: challenges for the school routine

Abstract: The situation regarding Human Rights, especially in our country is particularly complex and controversial nowadays. Conservative and undemocratic tendencies have made Human Rights affirmation more fragile in our society, mainly for the ones who are considered different, who belong to certain race, religion, sexual orientation, or ethnicity. This work aims at discussing the major connections regarding Human Rights, differences and education. The paper brings the social and political implications, as well as delves into the tension between equality and difference. It also points out the challenges that this tension brings to the school routine. The paper analyzes the Human Rights perspective concerning the difference and the empowerment in this context. This paper is a result of studies developed by GECEC, research group about everyday life, education and cultures, that takes place into the graduation program in Education at PUC-Rio. As a conclusion, it defends that articulating difference and equality is the central basis for a democratic education that also recognizes and promotes the empowerment, especially for the ones who are inferior and submitted in our society.

Keywords: Human Rights. Valuing difference. Human Rights and Education . School routine.

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-Graduada em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Gama Filho (UGF). Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Participante do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). E-mail de contato : yrama002@gmail.com

² Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora titular emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). E-mail de contato: vmfc@puc-rio.br

DERECHOS HUMANOS, DIFERENCIAS y EDUCACION: desafíos para el cotidiano de la escuela.

Resumen: La situación de los Derechos Humanos atraviesa, especialmente en nuestro país, un momento particularmente complejo y controvertido. Tendencias conservadoras y antidemocráticas impiden que los mismos puedan afirmarse en la sociedad, sobre todo en lo que se refiere a los derechos de sujetos y grupos socioculturales considerados diferentes desde el punto de vista de sus características étnico-raciales, religiosas, de género, de orientación sexual, entre otras. El presente trabajo pretende discutir las principales relaciones entre Derechos Humanos, diferencias y educación. Aborda las implicancias sociopolíticas y profundiza la tensión igualdad-diferencia, así como los desafíos que dicha tensión le presenta a la cotidianeidad escolar. Analiza también la perspectiva de la educación en Derechos Humanos, considerando el tema de la diferencia y la importancia del empoderamiento dentro de ese contexto. Toma como base, resultados de investigaciones que realizó el grupo de estudios sobre Vida Cotidiana, Educación y Culturas (GECEC), vinculado al Programa de Post-grado en Educación de la PUC-Río de Janeiro. Defiende que la articulación entre igualdad y diferencia constituye el núcleo central de una educación democrática que reconozca y promueva el empoderamiento de los diferentes sujetos socioculturales, particularmente de aquellos que son víctimas de inferiorización y subalternización.

Palabras clave: Derechos Humanos. Valorización de las diferencias. Educación y Derechos Humanos. Cotidiano de la escuela.

Introdução

A afirmação dos Direitos Humanos é fruto de uma longa trajetória histórica, atravessada por muitos conflitos, lutas e conquistas. No entanto, estamos vivendo um momento, especialmente no nosso país, de fragilização de direitos que considerávamos relativamente consolidados. Tendências conservadoras, tanto no âmbito político quanto da sociedade em geral, questionam particularmente direitos referidos às questões das diferenças de diversos grupos socioculturais, ao pluralismo ideológico, à liberdade de expressão, aos direitos socioambientais, entre outros. Dinâmicas antidemocráticas são desenvolvidas e se torna urgente mobilizar uma ação coletiva de defesa e os Direitos Humanos em todos os âmbitos sociais.

Nesta perspectiva, o objetivo central deste artigo é discutir algumas relações entre os temas do direito humano à educação, educação em Direitos Humanos e questões relativas às diferenças e ao empoderamento de sujeitos subalternizados e suas implicações no contexto escolar. Primeiramente, apresenta o tema do direito humano à educação e suas relações com a problemática das diferenças na sociedade atual. Aborda também o tema do empoderamento dos sujeitos subalternizados e assinala alguns desafios para se construir processos educativos que

valorizem as diferenças, na perspectiva da promoção de uma educação em Direitos Humanos e do fortalecimento de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

O direito humano à educação: um direito de todos e todas

26° 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), 1948, p. 1).

Iniciamos fazendo referência ao que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto ao direito humano à educação: “toda pessoa tem direito à educação”. Sendo assim, de acordo com a DUDH, qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, independentemente do sistema de governo que vigora em seu país, ou em sua sociedade, tem direito à educação. Torna-se importante salientar este preceito, pois em alguns países a educação ainda não é para todos e todas. Sobre este ponto, Tomasevsky (2006, p. 69) argumenta que [...] milhões de crianças não têm acesso à educação escolar e, mesmo nos países mais ricos do mundo, nem todas as crianças em idade escolar exercem seu direito à educação. Desta forma, devemos sempre ter em mente que a educação é um direito humano, um direito de todos e todas.

É importante lembrar que os direitos humanos foram resultado de lutas históricas. Bobbio (2004, p. 209) afirma:

Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos também dizer que não foram dados todos de uma vez nem conjuntamente.

Da mesma forma que aconteceu com os direitos políticos, citados por Bobbio (2004), sucedeu com o direito à educação. Durante séculos, o que se considerava natural era que as mulheres não estudassem, pois, seu papel era o de se casar, ter filhos e cuidar deles. Este pensamento ainda vigora em alguns locais do mundo. Por isto, faz-se tão importante afirmar que a educação é um direito humano, um direito de todos e todas, um direito de cada um, de cada uma.

É igualmente importante ressaltar outro item da DUDH:

26º 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DO DIREITOS HUMANOS, 1948).

Neste item, a DUDH postula que a educação deve visar à expansão da personalidade humana e reforçar os direitos de toda pessoa. Ou seja, não basta que todos e todas tenham acesso à educação. É necessário também que esta educação fornecida propicie expandir a humanidade de cada pessoa, a sua personalidade, e ainda reforce os seus direitos apregoados pela DUDH. Sobre este ponto, Haddad afirma:

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. (HADDAD, 2004, p.1)

Ainda, no tocante a este papel humanizador da educação, assim se expressa Cury (2010, p. 117):

O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. A racionalidade, expressão da ação consciente do homem sobre as coisas, implica também o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo das coisas. A racionalidade é também condição do reconhecimento de si, que só se completa pelo concomitante reconhecimento igualitário da alteridade. Só com o desenvolvimento destas capacidades é que a ação do homem com o outro e sobre as coisas torna-se humana e criativa. O pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, essa marca se torna universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos.

Neste sentido, a educação não pode ser concebida numa perspectiva meramente instrumental. Para Candau (2012, p. 721)

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas.

Como os autores apropriadamente argumentam, o processo educativo nos torna mais humanos e todos e todas têm este direito básico a serem educados, mas como Candau (2012) afirma, educar não se restringe a ensinar conteúdos, ou a explorar competências cognitivas, mas deve sim ter como seus objetivos a formação de sujeitos de direitos e o desenvolvimento da vocação humana.

A segunda parte do item dois do artigo 26º da DUDH explicita que a educação deve estimular “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todas as raças e religiões.” Este ponto traz à baila o tema da diversidade. O respeito a outras culturas, países, e religiões também deve ser parte integrante da educação a que se tem direito de acordo com a DUDH. Quanto a este ponto, pensamos que seja ainda mais importante, além de ensinar a necessidade de se respeitar os ‘diferentes’, pertencentes a outras raças, ou etnias, também empoderar as pessoas e/ou grupos étnicos ou de raças historicamente inferiorizadas pela visão ocidental etnocêntrica, em geral, predominante nos processos educativos. Sobre esta visão etnocêntrica e a educação Tomasevsky (2006, p. 75) afirma: O modelo de educação foi construído com base nas características daqueles que primeiro foram autodeclarados portadores do direito à educação, favorecendo o homem sobre a mulher, o colonizador sobre o colonizado.

Comparato (2004, p. 1) é especialmente categórico ao afirmar que nenhuma pessoa humana deve ser considerada superior às demais:

Todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais.

Sendo assim, os grupos socioculturais inferiorizados devem sim ser empoderados. Têm direito não só à igualdade, mas também a serem tratados de maneira específica dentro do sistema educativo. Ainda sobre o tema da diferença, Santos (2006, p.462) afirma sinteticamente

que: temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Sobre este ponto, Piovesan também afirma a necessária articulação entre igualdade e diferença:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade [...]. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. (2006, p. 719).

O respeito e a valorização das diferenças é algo que propiciará uma educação justa para as pessoas, para cada pessoa. Nesta perspectiva, assume especial relevância a educação em Direitos Humanos entendida como um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito.

Direitos humanos, diferenças e empoderamento: articulações

Mas os direitos humanos, inclusive os de primeira geração, [...] sempre foram um recurso progressista, dos desprovidos de poder para obter modificação do status quo. Da mesma forma que foram utilizados pela burguesia contra o Ancien Régime (Antigo regime) e pelos trabalhadores europeus para o reconhecimento de seus direitos, podem e devem ser reapropriados em sua indivisibilidade para a obtenção de ganhos perante os globalizados em favor dos excluídos (LINDGREN-ALVES, 2013, p. 62).

Como já afirmamos antes, consideramos que os Direitos Humanos são fruto de lutas históricas e sociais e a citação de Lindgren-Alves (2013) corrobora esta afirmação. Este autor menciona a luta em favor dos excluídos. Mas, quem são os excluídos? É importante ter em mente que as relações de poder sempre permearam e permeiam a sociedade em seus mais variados âmbitos. Neste ponto, pode-se afirmar que os privilegiados nas relações de poder sempre estiveram em papel de subalternizar grupos socioculturais não pertencentes aos grupos hegemônicos.

Referindo-se aos excluídos, alguns autores trazem a pertinência de se discutir sobre o conceito de humanidade e a importância de humanizar o humano. Escrivão Filho e Sousa Junior

(2016, p. 18) apresentam alguns exemplos do passado e mais atuais acerca deste tema. Citam o exemplo de um jagunço que atirou em um indígena e se mostra perplexo pelo fato de o indígena ter chorado. O jagunço afirma: Atirei nele, quando cheguei perto, vi que ele chorava! Cita também um exemplo de 1997, quando jovens de Brasília atearam fogo em um indígena pataxó que estava dormindo na rua e, ao deporem na delegacia, afirmaram que atearam fogo por acharem se tratar de um mendigo. Os autores, após os relatos, fazem a seguinte reflexão:

Nessa consciência, um redutor cultural localiza o humano num grau de identidade em que o “outro” não está propriamente constituído. Assim como os chamados “monstros” e “feras” que os “encobridores” das Américas originados da Europa registraram nos “bestiários” descritivos das novidades que os colonizadores do Novo Mundo anotavam nos diários de suas expedições (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 18-19).

Pode ser constatado que, tanto no exemplo do jagunço, quanto no exemplo dos jovens de Brasília, houve uma negação de humanidade. E mais, se eu nego a humanidade, eu justifico a possibilidade de matar. Pensando com mais profundidade sobre esta negação de humanidade, poderíamos perguntar: a humanidade está sendo negada aos “outros” diferentes que são subalternizados na sociedade? Será que se tem atribuído humanidade à população carcerária, aos pobres, aos negros, aos LGBT+, à população em situação de rua, aos favelados, enfim, à população inferiorizada, subalternizada? Como resposta, pode-se dizer que esta desumanização não é o pensamento de todos em uma sociedade, mas, se refletirmos com mais profundidade, veremos que esta desumanização é mais frequente do que poderíamos supor. Deste aprofundamento, vem o reconhecimento da necessidade de humanizar o humano. Santos (2018) afirma que foi um erro da modernidade colocar a humanidade como um dado, como algo a que não se aspira. Afirma:

A teoria crítica moderna (expressão da máxima consciência possível da modernidade ocidental) imaginou a humanidade como um dado e não como algo a que se aspira. Acreditava que toda a humanidade poderia ser emancipada através dos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios [...]. (SANTOS, 2018, p. 47).

Infelizmente, o fato de sermos da raça humana não traz de pronto a nossa humanidade. É aí que entra um dos papéis da educação. Neste caminho afirma Andrade (2008, p. 55):

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo.

Sendo assim, precisamos nos questionar sobre quem queremos formar, sobre a importância deste caráter humanizador da educação, pois é através dele que poderemos ter um “outro” olhar para aquele diferente de mim. Andrade e Câmara (2015) se referem ainda ao tema do silenciamento do outro. Ao não humanizar este outro, tende-se também a silenciá-lo. Sobre o silenciamento afirmam os autores:

Silenciamento também não seria apenas ausência de ruídos, ou palavras, mas um processo de deixar alguns com poder de falar e de calar os demais. Silenciar, aqui, significaria emudecer, não ouvir, manipular o discurso para não permitir que todos e todas possam livremente se expressar (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 12).

Desta forma, este silenciamento do outro traz reflexos diretos na escola. Quem tem poder de fala na escola? Nós educadores e educadoras favorecemos que todos e todas tenham voz? Estes temas, desumanizar o outro, silenciar o outro, estão presentes na sociedade, mas também na escola, e se relacionam diretamente no tema das diferenças.

Consideramos que neste momento devemos perguntar-nos sobre o que entendemos por diferenças. Assumimos a perspectiva de Silva (2000, p. 44-45) quando faz a distinção entre diversidade e diferença e afirma:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a

transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Os diversos sujeitos presentes na escola apresentam diferenças plurais. No entanto, os educadores tendemos a silenciá-las. Além deste fato, pesquisas que temos realizado têm mostrado que a tendência predominante entre educadores e educadoras é encarar a diferença como um problema (CANDAU, 2018; 2015; 2012). Estas afirmações permitem evidenciar a necessidade de uma mudança de perspectiva. As diferenças não devem ser consideradas um problema a ser resolvido, mas devem sim ser encaradas como uma riqueza. Riqueza simplesmente pelo fato de sermos diferentes e uma riqueza pedagógica (CANDAU, 2018). Sendo assim, o silenciamento deve ser combatido e a diferença deve ser encarada de outra forma, não como um problema, mas como riqueza pedagógica. Candau afirma:

Os educadores e educadoras nos manifestamos muitas vezes desconcertados com nossos alunos e alunas, diante desta explosão de diferenças. Tendemos, com frequência, a encará-las negativamente [...]. Os alunos estão exigindo de nós, educadores/as novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor, criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora, assim como um olhar impregnado de juízo, em geral, negativo de suas manifestações. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais, fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade (2018, p. 19-20).

Nosso próximo passo é perguntar: como podemos mudar este olhar para a diferença dentro da escola? Que caminhos devemos trilhar? Um ponto de partida é questionar o aspecto homogeneizador e padronizador das culturas escolares que nos impedem de enxergar as diferenças, rompendo com o “daltonismo cultural”, expressão que utilizam Cortesão e Stoer e assim o entendem:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultural’. (1999, p. 56)

Outro componente fundamental refere-se à importância do empoderamento. Diferentes autores têm abordado este tema desde diversos pontos de vista. Magendzo (2003) relaciona a educação em Direitos Humanos com a educação popular, a perspectiva freiriana e o processo de empoderamento, Afirma:

[...] a Educação em Direitos Humanos, particularmente na América Latina, começou pelos movimentos sociais, movimentos de educação popular [...] trabalhando com o enfoque de Freire, pelo qual através do diálogo as pessoas aprendem e tomam consciência de que são sujeitos de direitos e aprendem como trabalhar pela sua própria libertação. A partir desta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos vira uma educação política. O enfoque de Freire aponta não somente para proporcionar conhecimento aos oprimidos, mas também a ligar o processo de aprendizagem com o uso social real do conhecimento como ferramenta (empoderamento) (MAGENDZO, 2003, p. 23).

Já Bertz aponta para a dimensão social e política do empoderamento:

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, de assertividade individual até resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BERTH, 2019, p. 23-24).

O desenvolvimento de uma “pedagogia do empoderamento” é a proposta de Sacavino (2009, p. 257):

[...] alguns autores destacam a importância de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social. Este enfoque considera a pessoa como ser ativo, cooperativo e social. O centro deste enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social.

No que diz respeito às dimensões do empoderamento, Stromquist (apud Berth 2019) assinala as seguintes:

O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria, [...]. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente). (STROMQUIST apud BERTH 2019, p. 46-47).

Estes autores evidenciam a complexidade dos processos de empoderamento e, ao mesmo tempo, sua relevância na dinâmica da sociedade. Do ponto de vista educacional, consideramos como de especial importância o fortalecimento da autoestima dos sujeitos subalternizados, a tomada de consciência acerca da realidade social e das relações de poder nela presentes e a capacidade de organização e mobilização.

A visão crítica da realidade e a autoestima são aspectos iniciais para o empoderamento. Neste sentido, é fundamental escutar os alunos e alunas, suas experiências e histórias de vida. Ao terem seus saberes e suas culturas ouvidas, acolhidas e valorizadas, pode-se iniciar este processo de empoderamento. Junto a esta dimensão, oferecer dispositivos orientados a promover uma leitura crítica dos contextos em que vivem e da sociedade em geral, favorece uma tomada de posição e de compromisso com a transformação social.

Sobre saberes outros, Brandão (2010) propõe a fala do lavrador Ciço sobre o que é para ele a educação popular. Vejamos suas palavras:

Como o senhor mesmo disse o nome: ‘educação popular’, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (CIÇO - lavrador de Minas Gerais; apud BRANDÃO, 2010, p. 27)

Esta passagem está no texto de Brandão (2010) que faz parte do livro “*E uma educação para o povo, tem?*”, organizado por Renato Pontes Costa e Socorro Calhau (2010). Apesar de estar direcionado para a educação popular, pode-se afirmar que suas contribuições podem ser aplicadas em todos os segmentos da educação. Quando Ciço fala de se considerar o “saberzinho da gente” este saber, como ele menciona, parece ser pouco, mas não é. Este saber é um conhecimento, considerá-lo como tal é necessário no processo de empoderamento. Ciço lembra, porém, que também é preciso saber pronunciar o que é preciso para mudar os poderes. Aqui está a importância da visão crítica de realidade, do empoderamento para mudar o *status quo*.

Por fim, Ciço diz que, desta forma, o povo virá e aprenderá. Ao se considerar os saberes, as culturas e os contextos de vida dos alunos e alunas, se está promovendo a autoestima, uma dimensão fundamental do empoderamento.

Ainda acerca do tema do conhecimento, Boaventura de Sousa Santos também afirma a importância de se considerar os saberes outros como conhecimentos válidos. Sobre este tema, o autor propõe o que ele denomina “ecologia de saberes”. A ecologia de saberes é a proposta de Santos (2006) contra a monocultura do saber. Uma pergunta principal neste contexto é: o que está sendo considerado como conhecimento? Santos (2006) aponta que a sociedade capitalista moderna se caracteriza pela monocultura e concede privilégios ao conhecimento científico instrumental (SANTOS, 2006 apud CHAÚÍ, 2013). A ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (SANTOS, 2006, p.157). Este autor pontua ainda que não pode haver uma justiça social global sem que haja uma justiça cognitiva global. A ecologia de saberes proposta por Santos (2006) combate hierarquias e poderes naturalizados na História. Pede que se reconheçam os limites do saber hegemônico e que se valorize também outras formas de conhecimento. Para ilustrar a ecologia de saberes, Santos (2006, p. 158) aponta que:

[...] a ecologia de saberes tem que ser produzida ecologicamente: com participação de diferentes saberes e sujeitos. Há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos ocidentais ou não ocidentais e que esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade social no mundo. [...]. A ecologia de saberes parte da ideia que a eliminação destas desigualdades não é possível através da democratização do acesso [...]. Embora esta deva ser prosseguida, não bastaria por si própria [...]. O uso contra-hegemônico da ciência assenta no reconhecimento destes limites e, por isso, na necessidade de, para superar, reconhecer outros conhecimentos.

Chauí (2013) referindo-se ao pensamento de Santos (2006) sobre a ecologia de saberes afirma:

A ecologia de saberes é uma luta não ignorante contra a ignorância. Isto significa que é preciso determinar o que se entende por ignorância. Indaga Boaventura: somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não é considerado conhecimento? (CHAÚÍ, 2013, p. 34-35)

Como podemos constatar nas palavras de Ciço apud Brandão (2010), Chauí (2013) e Santos (2006), os conhecimentos outros produzidos por diferentes grupos socioculturais

subalternizados podem ser ouvidos e devem ser levados em consideração. A escuta, a troca de conhecimentos pode ser a ponte para estabelecimento de diálogo entre os diferentes sujeitos. Nesta troca, neste diálogo, abre-se uma porta para a autoafirmação, para o empoderamento dos sujeitos, principalmente os subalternizados. Neste caminho Andrade (2009) aponta para a importância deste diálogo:

[...] como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes (ANDRADE, 2009, p. 29).

É fundamental que os educadores/as criem ambientes abertos ao diálogo entre os diferentes, entre todos. Boaventura de Sousa Santos também pontua a importância do “diálogo intercultural” e da “hermenêutica diatópica”. Esta última pretende encontrar temas em comum entre as culturas (Santos 1996). Sobre este tema, Santos (2000; apud Oliveira 2009) afirma:

A hermenêutica diatópica busca e preconiza levar ao máximo de consciência possível a incompletude de todas as culturas. Assim, estariam sendo abertas possibilidades de diálogo intercultural no sentido de superação de epistemicídios perpetrados pela modernidade eurocêntrica contraculturas e outros modos de conhecer o mundo, ou seja, estas práticas permitiriam a superação da “inferioridade” de algumas culturas, produzida pela monocultura da estratificação social (SANTOS, 2000 apud OLIVEIRA, 2009, p. 87).

Os autores citados corroboram primeiramente que há sim um silenciamento e uma subalternização de determinados sujeitos socioculturais. Desta forma, a escola precisa construir um novo olhar para estes sujeitos muito presentes na escola. Advindo deste fato, aflora a necessidade de empoderá-los e de considerar estas diferenças como riqueza pedagógica. Para caminhar nesta direção, um primeiro caminho é encontrar pontos em comum entre as culturas (hermenêutica diatópica). Partindo destes pontos em comum, pode-se estabelecer um diálogo entre diferentes culturas (diálogo intercultural). Neste caminho rumo ao conhecimento do outro, a interculturalidade crítica vem somar. Neste trabalho assumimos o seguinte conceito de interculturalidade crítica:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (GECEC, 2013 apud CANDAU, 2016, p. 83).

Como podemos constatar, a interculturalidade crítica é mais do que um diálogo intercultural. Ela vai além. A interculturalidade crítica pressupõe o diálogo intercultural, porém, ao favorecer este diálogo, o que se espera é uma mudança de perspectiva. Espera-se através da interculturalidade crítica que se considere a diferença como riqueza, que haja uma construção de relações igualitárias. O desejo é de mudança, é de mais democratização na sociedade, que os grupos subalternizados tenham vez, tenham voz.

Neste artigo, privilegiamos o tema da diferença e do empoderamento. Defendemos que este empoderamento pode ser facultado através de um novo olhar para a diferença como riqueza através do diálogo intercultural. Considerar saberes outros como conhecimentos através de uma ecologia de saberes também é um caminho para o empoderamento dos sujeitos, principalmente os subalternizados. Os diálogos interculturais, a interculturalidade crítica e estes conhecimentos partilhados facultam o empoderamento.

Considerações Finais

A luta pela afirmação dos Direitos Humanos na nossa sociedade vive um momento de especial complexidade e intensidade. São muitas as violações de direitos que considerávamos relativamente assegurados. Especialmente os grupos socioculturais subalternizados são os mais afetados. Desigualdades, preconceitos, discriminações, violências, se multiplicam.

Neste contexto, a afirmação do direito humano à educação é fundamental. Não se trata simplesmente de promover o acesso à educação escolar, por mais importante que este seja. É necessário superar visões mercantilistas e instrumentais baseadas na perspectiva neoliberal, dominante nas políticas educacionais atuais. Trata-se de mobilizar o “humano” da educação, o desenvolvimento de todas as potencialidades de toda pessoa humana, de cada um, de cada uma de nós. Todos, todas, somos sujeitos de direitos. Junto com a igualdade entre todas as pessoas,

somos interpelados a reconhecer as diferenças que nos enriquecem e combater as desigualdades que nos empobrecem. Igualdade e diferença se reclamam mutuamente, têm de ser concebidas de modo interrelacionado.

Com esta perspectiva estamos chamados de modo especial a visibilizar os sujeitos e grupos socioculturais presentes em nossa sociedade que são invisibilizados, negados, subalternizados. Para caminhar nesta perspectiva, os processos educacionais são fundamentais.

Muitos são os desafios para se construir cotidianos escolares que articulem igualdade e diferenças, superem uma visão negativa de determinados sujeitos socioculturais, negando-os, invisibilizando-os e subalternizando-os. Reconhecer as diferenças como riqueza constitui um grande desafio e exige romper o “daltonismo cultural” presente em nossas escolas. Promover processos de empoderamento destes sujeitos em suas diferentes dimensões, especialmente na afirmação da autoestima, capacidade crítica e compromisso social. desenvolver uma ecologia de saberes e a tradução intercultural. Criar espaços diálogo intercultural. Favorecer a construção coletiva e o compromisso social. Estes são componentes fundamentais para se trabalhar a articulação entre igualdade e diferenças, processos educacionais e direitos humanos, diferenças e cotidiano escolar, componentes fundamentais para a afirmação democrática na atualidade.

Referências

ANDRADE, Marcelo. **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli .2008.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamento. *In*: ANDRADE, Marcelo (org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras. 2015.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um lavrador um dia em Minas. *In*: COSTA, Renato Pontes;

- CALHAU, Socorro (orgs). “... e educação para o povo, tem?” Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7letras. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras.2016.
- CANDAU, Vera Maria. Qualidade da educação: questões e desafios. *In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (orgs.). Educação: temas em debate*. Rio de Janeiro: 7 letras. 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p. 715-726, 2012.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2004.
- COSTA, Renato Pontes; CALHAU, Socorro (orgs.). **E educação para o povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, p.23-40, 2013.
- CORTESÃO, Luisa; STOER, S. “**Levantando a Pedra**”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In: VEIGA, Cynthia Greive (org.). Carlos Roberto Jamil Cury: intelectual e educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D’plácido, 2016.
- HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. *In: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação*. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.
- LINDGREN-ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MAGENDZO, Abraham. Pedagogía Crítica y educación em Derechos Humanos. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**, 2º ano, 2003.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 77-102.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; De Petrus; Rio de Janeiro: NOVAMERICA. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina. 2018.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento. 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

TOMASEVSKY, Katarina. Por que a educação não é gratuita? *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Submissão em: 25-08-2021

Aceito em: 05-12-2021