

**SER IGUAL OU SER DIFERENTE?
O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Cinthia Araújo - PPG-PUC-Rio

“(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (Boaventura de Sousa Santos¹)

Este é, certamente, um trecho bastante conhecido de Boaventura de Sousa Santos. Porém, apesar do risco da repetição, decidi começar esse trabalho com essa citação, pois, ao mesmo tempo, ela serve como justificativa para a escolha desse tema e como uma possível resposta para a pergunta do título. Antes mesmo de ter contato com o texto completo, a leitura do trecho aqui em epígrafe me fez refletir sobre a tensão entre igualdade e diferença presente na experiência histórica dos indivíduos e dos grupos humanos. Presença marcante no contexto mundial contemporâneo e, em especial, nos debates atuais em torno da questão dos Direitos Humanos. A ampliação da discussão desse tema parece-me sugerir que essa questão não se resolve pela preferência por qualquer um dos lados dessa balança; ao contrário, a possibilidade de equilíbrio parece surgir no próprio eixo tensional entre igualdade e diferença.

Esse trabalho se insere no tema da educação em Direitos Humanos e suas possíveis relações com o ensino de História. Essa opção se justifica pelo interesse em estabelecer alianças entre esses dois campos; possibilidade que se sustenta devido à emergência e à dimensão global assumidas atualmente pela questão dos Direitos Humanos, e às características do ensino de História em suas potencialidades emancipatórias.

No cenário globalizado do mundo atual o tema dos Direitos Humanos é quase uma constante, principalmente diante das cotidianas cenas de violação que se verifica tanto no nível das relações internacionais quanto no interior das fronteiras dos Estados nacionais.

Para Maria Vitória Benevides, Direitos Humanos são:

“(...) aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral”².

Aceitando-se essa definição, é fácil concluir que o eixo principal e óbvio, no qual se sustentam todos os Direitos Humanos, é o direito a vida, não apenas a sobrevivência, mas sobretudo a uma vida digna e à alegria e vontade de viver. Nesse sentido, o tema dos Direitos Humanos se coloca de maneira emergencial devido à sua própria natureza, ou seja, a defesa da vida humana em todas as suas dimensões.

Se o tema já estava presente no debate mundial desde o fim da Segunda Guerra, nas décadas finais do século XX ele assume uma dimensão global. E nesse contexto, afirmá-lo como tema global refere-se não apenas ao alcance territorial da questão – já que passa a ser elemento central nos discursos dos Estados e nos fóruns de debates dos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas (ONU)³ – mas também aos diferentes grupos que se envolvem no debate. Tanto as correntes que defendem práticas políticas hegemônicas quanto aquelas que buscam alternativas emancipatórias recorrem à defesa dos Direitos Humanos como bandeira de luta⁴.

Na perspectiva das políticas hegemônicas, o fim da Guerra Fria inaugura uma época em que se celebra a associação entre democracia, Direitos Humanos e globalização econômica como estratégia de reconstituição da ordem mundial e como fundamento normativo do capitalismo global⁵. Desta maneira, é possível identificar uma adaptação dos sentidos e significados dos Direitos Humanos aos interesses de forças dominantes. Essa apropriação do discurso por grupos hegemônicos tem se convertido, em geral, em práticas políticas limitadas a mudanças de caráter formal, ameaçando sua plena realização, principalmente no que se refere às mudanças de ordem econômica e social⁶.

Sob o esse ponto de vista é impossível negar o fato de que nunca se falou tanto em Direitos Humanos, contudo a universalização do discurso não tem correspondido à universalização dos direitos. No entanto, ainda que limitada, a presença do tema na pauta

dos debates se converteu em deliberações de caráter normativo que representam um importante instrumento de luta pela sua exigibilidade.

Neste sentido, é relevante destacar a proposição, especialmente por parte da Organização das Nações Unidas (ONU), de uma política global de defesa e de implementação dos Direitos Humanos, seja através da negociação de acordos multilaterais ou do incentivo a organização de programas nacionais. No âmbito dessa política insere-se a temática da educação em Direitos Humanos.

Nessa direção, a ONU coordena um movimento em nível mundial de mobilização: o decênio 1994-2004 foi instituído como a década da educação em Direitos Humanos, o Alto Comissariado para os Direitos Humanos e a Unesco apresentaram em dezembro de 2004 a proposta de um Plano Global de Educação em Direitos Humanos, dirigido a escolas de ensino fundamental e médio, aprovado pela Assembléia Geral, que estimula os Estados membros a organizarem planos em níveis nacionais.

O Brasil apresenta uma estrutura legal bastante alinhada com a política internacional nesta área. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os debates na esfera legislativa têm avançado na direção de participações em acordos multilaterais e na elaboração de marcos normativos importantes para a exigibilidade dos Direitos Humanos, dentre eles destacamos o Programa Nacional de Direitos Humanos⁷ e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁸.

O campo da educação em direitos Humanos ainda está marcado por uma ausência de critérios definidos para caracterizar suas ações. A definição que apresento aqui é certamente uma opção pessoal e se apóia nas discussões apresentadas por Benevides, Candau, Fritzsche e Magendzo⁹.

No âmbito do debate dos Direitos Humanos, a educação é comumente considerada um direito em si mesmo, mas também uma condição para a realização de outros direitos. Neste sentido, os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos Direitos Humanos já carregam em si uma dimensão educativa. Porém, há certo consenso em torno da necessidade de ações educativas que apontem para realização dos Direitos

Humanos. A educação em Direitos Humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos, e é, ao mesmo tempo, um de seus componentes, ou seja, há um direito humano de ter acesso à educação em Direitos Humanos.

Se, por um lado, verifica-se uma tendência de apropriação do discurso dos Direitos Humanos por parte de forças hegemônica, que só faz ampliar a distância entre o discurso e a realização plena dos Direitos Humanos; por outro, mostra-se necessário a resignificação desse mesmo discurso na direção da promoção de práticas emancipatórias.

Nesse sentido, a educação em Direitos Humanos pode ser concebida como um processo que prevê ações pedagógicas conscientes, explicitadas e sistematizadas, tendo a vida como referência radical e a cidadania ativa como um exercício experimentado no cotidiano escolar. Processo esse que prevê a formação de cultura e o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e práticas sociais na escola e na sociedade, de forma a desenvolver a consciência da igualdade em direitos e dignidade para todos. Dessa maneira, quando se fala em uma cultura em Direitos Humanos, se pensa na mudança cultural, na formação de uma nova mentalidade que possa efetivamente mexer com tudo aquilo que, enraizado em nossa cultura, orienta preconceitos, discriminação, não aceitação da igualdade de direitos e das diferenças. Mudança também que possa implicar na transformação das estruturas econômicas, sociais e políticas de injustiça.

Entendendo a educação em Direitos Humanos como um processo de formação de cultura, estou aceitando-a numa concepção que gera o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e práticas sociais. Um processo que objetiva a mudança social, direcionado para a eliminação das desigualdades sociais, políticas e econômicas e para o desenvolvimento da consciência da igualdade em direitos e em dignidade para todos. Falar em educação em Direitos Humanos, então, implica em assumir um discurso a favor da *igualdade*.

Por outro lado, discutir processos de formação de cultura sem considerar a questão da diversidade é assumir uma postura teórica de frágil sustentação. Os debates em torno da pluralidade de culturas e das realidades multiculturais já demonstraram que essa é uma

dimensão que não pode ser desprezada¹⁰. O processo de respeito, valorização e reconhecimento das diferenças também é um componente importante deste debate. E nesse sentido, falar de educação em Direitos Humanos implica, também, em assumir uma prática a favor da *diferença*.

Assim, a questão da educação em Direitos Humanos que quero destacar aqui passa pela *tensão entre igualdade e diferença*. O discurso da universalidade dos Direitos Humanos se apóia no princípio da igualdade, o que garante a todas as pessoas, independente de fatores sociais, políticos, econômicos, étnicos ou religiosos, o acesso a esses direitos. Por outro lado, a aplicação e realização prática desse discurso, que se concretiza no nível das políticas públicas dos Estados nacionais, esbarram nas questões referentes à diversidade cultural e os conflitos identitários que se manifestam atualmente.

Pensando a educação em Direitos Humanos sob essa perspectiva – no eixo tensional entre igualdade e diferença – e buscando suas possibilidades emancipatórias, aproximo-me do ensino de história, acreditando ser este um campo privilegiado para experiências nessa direção.

A centralidade dos conceitos de *memória e identidade* no campo do ensino de História faz dele um lugar privilegiado para a observação de suas potencialidades emancipatórias.

As características do processo de constituição da história enquanto saber científico e disciplina escolar no século XIX estão fortemente relacionadas a uma função pedagógica na formação da identidade nacional e na construção de uma memória capaz de explicar a origem da nação¹¹.

A história do ensino de História, certamente, tomou rumos diferentes durante todo o século XX. Porém, ainda é possível afirmar que, considerando a função social historicamente assumida pelo ensino dessa disciplina, os conceitos de *memória e identidade* permanecem intrinsecamente relacionados. A História se constituiu como disciplina escolar diante da necessidade de construção de uma identidade nacional a partir da identificação de elementos culturais capazes de forjar uma memória coletiva sobre um passado comum.

Ainda hoje, a caracterização dessa disciplina e seus objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹² fazem clara referência a esses conceitos. Uma rápida aproximação desses objetivos nos permite perceber a prioridade oferecida aos conceitos de *memória e identidade* no ensino de História e sua direta relação com o reconhecimento de igualdades e diferenças.

Diante das transformações no cenário mundial que marcam as últimas décadas, os conceitos de memória e identidade assumem especial relevância. Os novos fluxos de pessoas, mercadorias, idéias e informações trazidos pelas globalizações têm provocado novas maneiras de produzir e perceber as diferenças. É cada vez mais intenso o contato com o “outro”, seja ele entendido como o sujeito ou as representações de diferentes culturas. Essa intensificação pode ser creditada, em especial, ao fenômeno de *compressão do espaço-tempo*, o que cria a sensação de encurtamento das distâncias, sejam elas físicas ou simbólicas. Esse fenômeno traz algumas conseqüências para os processos de identificação cultural, já que o tempo e o espaço são elementos básicos dos sistemas de representação e não é possível dissociar identidades desses sistemas¹³. Neste contexto, é possível apontar para um momento de crise nos processos de identificação cultural, principalmente no que se refere às identidades pensadas sob o paradigma da modernidade¹⁴.

As atuais mudanças estruturais promovidas pela globalização vêm modificando a realidade social, o que tem provocado fragmentação nas paisagens culturais, trazendo a crise da incerteza e da dúvida para as identidades sociais e individuais. Esse processo vem sendo nomeado pelo debate acadêmico de “descentração do sujeito”.¹⁵

No mundo atual, onde coexistem elementos modernos e tradicionais, aspectos globais e locais, perspectivas gerais e particulares, os sujeitos estão submetidos à convivência com várias linguagens, em vários espaços, e, portanto, subordinados a diferentes níveis de influência cultural e expostos a diferentes processos de construção de memória. A construção da(s) identidade(s) se dá de forma dinâmica e multidimensional,

imersa em processos de hibridização cultural, assim, estas identidades se qualificam como sendo flexíveis, abertas, plurais e contraditórias.

A consciência dessa complexidade e das inúmeras possibilidades criadas pelo cenário mundial, tanto no que se refere à construção de memórias quanto à construção de identidades, oferece aos indivíduos e aos grupos sociais certo grau de autonomia sobre suas próprias vidas. A memória tem um papel crucial para a construção de identidades individuais e coletivas e constitui-se como um instrumento de poder¹⁶. Nessa direção, Hobsbawn faz um alerta para a crescente importância da História no processo de manutenção dos nossos vínculos com o passado diante da ameaça de uma espécie de presente contínuo característico dos tempos atuais¹⁷.

Nesse sentido, dada a estreita relação entre o ensino de História e os conceitos de memória e identidade, por um lado, e as atuais conformações do cenário mundial, por outro, acredito no potencial emancipatório do ensino de História principalmente quando associado à educação em Direitos Humanos.

Na tentativa de estabelecer alianças entre o ensino de História e a educação em direitos Humanos destaco a proposição feita por Boaventura de Sousa Santos em defesa de uma concepção multicultural de Direitos Humanos¹⁸

Analisando o quadro de transformações verificadas nas duas últimas décadas, que levou a uma reaproximação das forças progressistas à linguagem dos Direitos Humanos, o autor aponta para uma possível explicação: o tema dos Direitos Humanos parece servir como alternativa diante do vazio deixado pela ausência de outros projetos emancipatórios, em especial a experiência socialista. E a condição que se impõe para a realização do potencial emancipatório da política dos Direitos Humanos é a possibilidade de construção de uma concepção capaz de lhes conferir, ao mesmo tempo, caráter global e legitimidade local. Essa condição se verifica, ainda segundo o autor, mediante a adoção de uma perspectiva informada pelo multiculturalismo emancipatório, capaz de viabilizar um diálogo intercultural trabalhando com os princípios da igualdade e da diferença¹⁹.

Associada a essa idéia, podemos pensar uma educação em Direitos Humanos como um processo de construção de memória histórica e de identidades. Através da identificação e valorização das raízes históricas é possível se construir uma consciência de respeito às diferenças e criar uma memória histórica capaz de ajudar a romper com a cultura da impunidade e do silêncio, com vistas a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, onde é possível construir a identidade dos povos na pluralidade de suas etnias e culturas²⁰ (Candau, 2001).

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. (1997) Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*. Governo e Direitos – CEDEC, n° 39, p. 122.

² BENEVIDES, Maria Vitória. (2000) Educação em Direitos Humanos: de que se trata?; Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo. *Convenit Internacional*, n.6, Brasil.

³ ALVES, J. A. Lindgreen. (2003) *Os Direitos Humanos como tema Global*. São Paulo: Perspectiva, (cap.1, 2 e 8) e ALVES, J. A. L. (2002), “As conferências sociais da ONU e a irracionalidade contemporânea” in ALVES, J. A. L., TEUBNER, G., ALVIM, J. L. de R. e RÜDIGER, D. S. *Direito e Cidadania na Pós-Modernidade*. São Paulo: Ed. Unimep. (cap.1).

⁴ SANTOS, *op. cit.*

⁵ GOMEZ, José Maria. (2004), Democratizar a democracia. *Nuevamerica/Novamérica*, n° 104.

⁶ CANDAU, Vera Maria. (2000), “Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro” In CUÉLLAR, R. (ed.) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Costa Rica: IIDH, USAID, Fundação Ford.

⁷ BRASIL, Presidência da República. (2002), *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Sócia; Ministério da Justiça.

⁸ BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2003), *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação.

⁹ BENEVIDES, *op. cit.*; CANDAU (2000), *op. cit.*; CANDAU. (2001), *Educacion en derechos Humanos en Escuelas Básicas :avances, tendencias y principales desafíos*; Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y Caribe, ONU-OHCHR, UNESCO y Gobierno de México, Ciudad de México; FRITZSCHE, K.-Peter. (2004), “What Human Rihts Education is all about - 15 teses” In GIORGIS, V. , SEBERICH, M. *International Perspective in Human Rigths Education*, Munich: Bertelsmannr, Foudation Publishere; e MAGENDZO, Abraham. (2000), “Educación en Derechos Humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima.” In CUÉLLAR, R. (ed.) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Costa Rica: IIDH, USAID, Fundação Ford.

¹⁰ Ver GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz.(2002), *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica; e Mc LAREN, Peter. (1997), “Terror branco e agencia de oposição: por um multiculturalismo crítico” in Mc LAREN, P, *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

¹¹ FURET, François. (s/d) “O nascimento da História” in *A oficina da História*. Lisboa, Gradiva; e GUIMARÃES, Manoel Salgado. (1988), “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional” in *Estudos Históricos 1. Caminhos da Historiografia*. Rio de Janeiro, fundação Getulio Vargas.

¹² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental; e BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998b), *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental.

¹³ HALL, Stuart. (2004), *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., (9ª edição).

¹⁴ SANTOS (2003). “Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento” (entrevista) in *Currículo sem Fronteiras*, V.3, n. 2, pp. 5-23, jul/dez 2003.

¹⁵ Hall, *op. cit.*

¹⁶ LE GOFF, Jacques. (1984), “Memória” In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 1. Lisboa, Casa da Moeda.

¹⁷ HOBSBAWN, Eric. (1995), *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras.

¹⁸ SANTOS, *op. cit.*

¹⁹ SANTOS, B. S. e NUNES, J. A. (2003), “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade” in SANTOS, B. S. (org.) *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

²⁰ CANDAU (2001), *op. cit.*