

Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares

Human rights and cultural diversity: curricular implications

Alípio CASALI¹

Resumo

O presente texto considera, preliminarmente, o currículo como uma prática social sujeita às mesmas tensões, conflitos e contradições a que estão sujeitos os direitos humanos e a diversidade cultural. A partir daí, pensa fundamentos para a elaboração de projetos curriculares diferenciados, concretos, de efetivação dos direitos humanos, mais especificamente, dos direitos à diversidade como parte dos direitos à cidadania. O texto conclui que tais fundamentos requerem projetos de investimento na positividade da tensão entre universalidade e culturalidade, relacionada à positividade da tensão entre igualdades e diferenças no currículo.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Cultura. Diversidade. Currículo.

Abstract

The present text considers, preliminarily, the curriculum as a social practice subject to the same tensions, conflicts and contradictions to which human rights and cultural diversity are subject. From there, it thinks bases for the elaboration of references for differentiated and concrete curricular projects, towards the effectiveness of the human rights, more specifically, the rights to diversity as part of the rights to citizenship. The text concludes that such fundamentals require investment projects in the positivity of the tension between universality and culturality, related to the positive tension between equalities and differences in the curriculum.

Keywords: Human Rights. Culture. Diversity. Curriculum.

1 Graduado e Licenciado em Filosofia; Mestre e Doutor em Educação (PUC-SP); Pós-Doutor em Educação (Universidade de Paris 8). Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP. Docente e Pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. End.: Rua Ministro Godoi, 969, CEP 05015-000, São Paulo, SP. Tel.:(011) 3670-8514. Email: <casali@puccsp.br> <a.casali@uol.com.br>. <alipio@casalimurta.com.br>.

Preliminares 1 A pretexto da pretensão de validação epistemológica universal do discurso de direitos humanos e do currículo diante da diversidade cultural

O presente texto se propõe a desenvolver o seguinte argumento: 1) em primeiro lugar, dá-se como *factum* que a condição humana é uma condição cultural e que a cultura não é um fundo genérico, muito menos homogêneo, sobre o qual se dá e se desenvolve a condição humana; ao contrário, a cultura é um complexo de realidades diversas, modos diversos que ordenam e configuram concretamente a criação, reprodução e desenvolvimento da vida dos sujeitos humanos historicamente situados e datados; 2) em segundo lugar, dá-se como *factum* que os direitos humanos, precisamente por serem humanos, se situam historicamente no campo de conflitos e tensões inerentes à diversidade da condição humana e que, à vista disso, dá-se como *factum* uma inevitável tensão na relação entre o discurso dos direitos humanos e as suas práticas, tensão essa originária e peculiar em cada um de seus diversos nascedouros históricos e culturais; e uma tensão entre o pretense caráter universalista dos direitos humanos e a inevitável relatividade da condição histórica e cultural, situada e datada, na qual se dão suas práticas, sujeitas ao complexo de interesses mais ou menos coletivos que os produziram. Essa tensão é da mesma natureza daquela verificada entre políticas de igualdade e políticas de diferença. Dá-se, então, o problema: em que medida e dentro de que condições pode justificar-se a pretensão de universalidade dos direitos humanos?; 3) em terceiro lugar, em decorrência de 1 e 2: dá-se que o currículo não tem como eximir-se das mesmas tensões a que estão sujeitos a cultura e os direitos humanos, apresentando-se então desde seu ponto de partida como um problema e uma pergunta definidos em similares termos: pelo fato de ter como pretensão cumprir uma formação humana, em que medida deverá o currículo ser orientado por parâmetros (de objetivos, conteúdos, métodos e meios) mais universalistas ou mais culturais, mais igualitaristas ou mais diferencialistas? A resposta imediata e automática de *ambos!* não deveria funcionar como refúgio ao incômodo da pergunta sobre a *medida* cabível a cada prática concreta. Ou seja, a resposta a essa pergunta-desafio resultará em diretriz para projetos curriculares diferenciados, concretos, de efetivação dos direitos humanos, mais especificamente, no nosso caso, dos direitos à diversidade como parte dos direitos à cidadania.

O presente texto propõe como *referências de solução* para esse aparente dilema curricular alguns fundamentos para um projeto de investimento na positividade da tensão entre a universalidade e a culturalidade, relacionadas à tensão entre igualdades e diferenças.

Preliminares 2 A pretexto de uma validação conjuntural dos direitos humanos e do currículo diante da diversidade cultural

Já há algumas décadas estamos celebrando a diversidade (no Mundo, no Brasil, na educação). O elogio da diferença e da diversidade tornou-se um certo lugar comum. É preciso reconhecer, preliminarmente, que ele ganhou potência em boa parte no rastro da valorização da diversidade ambiental, decorrente do agravamento da crise ambiental. E que, enquanto o respeito à diversidade ambiental depende fortemente de políticas públicas negociáveis *por cima*, a defesa da diversidade cultural depende fortemente de mudanças de mentalidade assentadas *por baixo*. Portanto, tudo indica que a celebração da diferença e da diversidade não pode dar por vitoriosa a longa luta por esses direitos.

Com efeito, o direito humano à diversidade sempre esteve e segue sob graves ameaças, principalmente dada “[...] a força centrípeta de homogeneização cultural atuando em sentido contrário no movimento de globalização do capital” (CASALI; CASTILHO, 2016, p. 11). Evidências recentes disso são as ameaças à diversidade associadas à ascensão da *alt-right* norte-americana com Donald Trump, à fratura da União Europeia com o desconcertante Brexit, à derrocada da esquerda francesa na eleição de Macron, à reeleição da austera Angela Merkel na Alemanha (com o surpreendente recuo de 08% dos socialdemocratas e avanço de 13% da ultradireita no Parlamento alemão – fato histórico inédito). O modo como vêm sendo tratadas as massas de imigrantes e refugiados no mundo, nesse quadro político, é talvez a mais cruel evidência da gravidade dessa crise humanitária de diversidade.

No Brasil, o Golpe de 2016 instituiu um governo ilegítimo, corrupto e reacionário, que vem desmontando o pouco de socialdemocracia instituída no país, e implantou uma política econômica e social que recua pelo menos 80 anos na história, destruindo direitos adquiridos e submetendo os trabalhadores a negociações assimétricas e exploradoras num mercado de trabalho recessivo. Graves recuos são observados também na política educacional, com o congelamento dos recursos do Plano Nacional de Educação, a Reforma do Ensino Médio que submete a educação aos interesses do mercado de trabalho e o enquadramento das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) em parâmetros menos de *unidade* que de *homogeneidade* nacional. Ascendem novas lideranças políticas de direita francamente racistas, homofóbicas, intolerantes e fundamentalistas em matéria religiosa, estética, etc. Senadores articulam para revogar o título de Paulo Freire de Patrono da Educação

Nacional. Um movimento com fachada de jovens, que se diz liberal, portando um ambíguo (dissimulado) nome de *Brasil Livre* consegue pôr de joelhos um poderoso banco multinacional e suspender uma Mostra com obras de artistas brasileiros clássicos e consagrados, sob alegações sexistas moralistas. Tudo isso vem repercutindo na cultura cotidiana, principalmente nas redes sociais, onde intolerâncias neofascistas prosperam. A sociedade brasileira parece encontrar-se em franco conflito e retrocesso cultural. *#Precisamos falar sobre o neofascismo!* Em outras palavras: a luta pela diferença e a diversidade requer ser redobrada, pois os poucos ganhos políticos e culturais das últimas décadas estão sendo desfeitos².

Quanto aos direitos humanos, segundo elemento de nosso desafio: estamos diante de um não menos ameaçador esvaziamento do tema, o que não é propriamente uma novidade, considerando-se sua curta trajetória histórica atravessada por contradições e ambivalências. Com efeito, o tema só se consagrou mundialmente como um pacto pragmático de solução do pós-guerra (1945-1948). Depois de um período de latência até o começo dos anos 1960, só retornou à cena na luta pela igualdade dos direitos civis nos EUA e na reativação do conflito capitalismo *versus* socialismo durante a Guerra Fria. Depois disso, tornou-se *establishment* a partir dos anos 1980 nas chamadas democracias ocidentais. Finalmente, desde o começo deste século, vê-se sendo frequentemente reduzido a *branding* político, fachada humanística *fake* da burocracia conservadora de autodeclaradas democracias liberais e sociais e mesmo de governos pouco democráticos e, não raro, muito violentos. A lição dessa curta história, até aqui, tem sido essa: os direitos humanos são uma bandeira de luta cujo vigor parece depender da dramaticidade da luta política nela inscrita. A quem cabe de direito empunhá-la? Entretanto, eis-nos diante da desconcertante questão: o atual ciclo de negação de direitos à diversidade ainda não será suficientemente dramático para dar vigor à luta? O que explica o atual ciclo de retrocesso cultural, político e moral tão vertiginoso dos direitos? O que explica os desconcertantes sintomas de conformismo político das forças

2 A OXFAM, uma ONG fundada no Reino Unido e hoje presente em 94 nações, que combate a pobreza e promove a justiça social, estuda a distribuição de renda no Brasil com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad anual). Em seu relatório sobre desigualdades brasileiras, em 2017, aponta que nos últimos 20 anos (1995-2015), os rendimentos dos negros brasileiros passaram de 45% do valor dos rendimentos dos brancos para apenas 57%. A se manter esse ritmo, apenas em 2089, daqui a 72 anos, haverá renda equivalente para esses dois grupos. Entre homens e mulheres a equiparação poderá vir mais cedo, em 2047. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/13/brancos-e-negros-so-terao-renda-igual-no-brasil-em-2089-diz-ong-que-combate-desigualdade.htm>>.

progressistas? É possível que devamos reconhecer, em visão de horizonte mais largo, em escala histórica, que o avanço anterior dos direitos é que terá sido rápido e superficial, e justo por isso os poucos ganhos alcançados estão sob perigo de desmanche.

Por tudo isso, neste texto nos propomos a: 1) examinar alguns dos fundamentos da negação da diferença, da diversidade e dos direitos humanos, valendo-nos da história, da ciência (particularmente das neurociências³) e da reflexão filosófica; 2) (re)examinar alguns dos fundamentos da afirmação positiva da diferença, da diversidade e dos direitos humanos, numa perspectiva educativa crítica do currículo, situando-nos positivamente na tensão polarizada entre valores universais e valores culturais, entre direitos à igualdade e direitos à diferença.

1 A diversidade

1.1 Diversidade natural e cultural

A diversidade é, originariamente, um *factum* natural: o sistema-vida opera pelo princípio-diversidade, ademais do princípio-sociabilidade, do princípio-responsabilidade e do princípio-sustentabilidade (CASALI, 2009). O esforço fundamental de Charles Darwin, segundo o olhar de Richard Dawkins (2009), não foi outro que o de demonstrar que as variações genéticas aleatórias, que produzem diversidade biológica, são a astúcia do sistema-vida, no que Dawkins designou de *longa peregrinação das espécies* (DAWKINS, 2009).

O *princípio-diversidade* foi e continua a ser o modo de realização das potencialidades das formas de vida⁴. Nomeamos o conjunto dos seres humanos de *a humanidade* como se a humanidade atual fosse (tivesse sido) a única. Não é, não foi. Nós, *Homo sapiens sapiens*, somos apenas uma humanidade que sobreviveu. Outras *diversas* humanidades nos precederam e se extinguíram:

3 Cabe registrar que o recurso às neurociências aqui se fará criticamente, sem resvalar na falácia naturalista, que consistiria na redução dos processos culturais a processos naturais. Essa redução tem se mostrado com mais clareza no neodarwinismo social que naturaliza as desigualdades historicamente produzidas, presente também em recentes propostas de aplicações de *programação neurolinguística* à educação, na sustentação de supostos fundamentos científicos para a *cura gay*, etc.

4 Todavia, ainda conhecemos pouco acerca das manifestações resultantes desse processo no âmbito biológico: estima-se que para cada ser humano vivo (cerca de 7 bilhões) existam cerca de 7 bilhões de outros seres vivos, e a diversidade segue sendo o princípio evolutivo da *longa peregrinação das espécies* (DAWKINS, 2009).

as do *Homo Erectus*, *Soloensis*, *Florensis*, *Denisova*, *Rudolfensis*, *Ergaster*, *Neanderthais*... (HARARI, 2016; DAWKINS, 2009), deixando uma pequena presença em nosso genoma⁵.

As manifestações resultantes do processo de diversificação da realidade no âmbito *cultural* são menos espetaculares em sua quantidade que as formas biológicas, porém infinitamente mais exuberantes e complexas em suas qualidades: as formas de produção (trabalho), técnicas, tecnologias, línguas e dialetos, sistemas simbólicos e de representação, modos de sociabilidade e de poder, leis e normas, religiosidades, estéticas, etc. Essas formas multiplicam-se ao infinito pelo fato de que cada indivíduo as realiza, por sua vez, de modo peculiar e variável ao longo do seu tempo de vida: a produção das subjetividades.

A diversificação das formas de vida, e principalmente a social, inteligente e autoconsciente, não implicou isolamento e desagregação dos indivíduos, muito ao contrário: o modo de ocorrência das formas vitais (seu êthos), no mundo das plantas, dos animais e dos humanos, tem sido sempre o da vida movida pela força de atração (agregação) em nichos, colônias, grupos, comunidades, sociedades, nações. O *princípio-sociabilidade*, portanto, é também uma astúcia inteligente inerente do sistema-vida: incipiente nas colônias de vegetais, decisivo para a sobrevivência nas formas de vida animal, exuberante nas qualidades e formas de vida humana.

A conjugação das qualidades de diversidade, sociabilidade, inteligência autoconsciente e liberdade confere à espécie humana uma característica que lhe é peculiar: a da responsabilidade. O *princípio-responsabilidade* expressa esse fato de que qualquer ação humana empenha e compromete o sujeito que a realiza, além do Outro e do futuro. O filósofo Hans Jonas (2006) expressou esse princípio-responsabilidade sob a fórmula de um imperativo ético: “Age de tal maneira que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica” (JONAS, 2006, p. 47).

O princípio-responsabilidade remete a outro princípio que também está implicado nesse conjunto e ao mesmo tempo é (deve ser) o seu vetor: o da sustentabilidade. O *princípio-sustentabilidade* (equilíbrio ambiental, econômico, social e cultural) é a astúcia do sistema-vida em seu movimento para o futuro. Seu reconhecimento permite a Enrique Dussel a afirmação de “[...] um postulado ecológico-político fundamental: a *Vida Perpétua*” (DUSSEL, 2006, p. 132, grifo do autor).

5 Interessantes estudos sobre a presença de DNAs de outras espécies humanas no *Homo sapiens sapiens* podem ser encontrados em revistas científicas como a Nature <www.nature.com> ou a Science Magazine <www.sciencemag.org>. Resta uma pergunta, metafísica, mas não menos intrigante: tivessem essas outras humanidades sobrevivido e convivido conosco até hoje, como seríamos todos? Como estaríamos todos?

1.2 A diversidade cultural pós-Darwin

Os primeiros movimentos da antropologia, na segunda metade do século XIX, foram respostas bem fundadas às questões que o darwinismo impôs às ciências humanas com a nova demarcação epistemológica da biologia evolucionista⁶. O primeiro efeito da antropologia cultural sobre a mentalidade da época foi o de etnodescentração: desmoronou por dentro o etnocentrismo europeu. Tornou imperativo o reconhecimento de outras culturas, todas legítimas em si mesmas, estruturadas por dinamismos próprios, e isso produziu um efeito de relativização da cultura europeia que, até então, cultivava uma representação presunçosa de si como paradigmática da humanidade.

A antropologia cultural consagrou a diversidade como característica inerente à espécie humana. Entretanto, introduziu uma nova questão, de natureza epistemológica, até hoje em aberto, sobre até que ponto é ou não possível a inteira compreensão e interpretação intercultural. Depois da afirmação da pretensa possibilidade de interconhecimento universal entre as culturas, postulada pelo funcionalismo, a antropologia pós-estruturalista, já na segunda metade do século XX, reposicionou a questão ao enfatizar as irredutibilidades interculturais (GEERTZ, 1989). Essa posição tem sido corroborada em algumas teorizações éticas críticas, como a de Enrique Dussel (1977, 2000). Desde suas primeiras formulações em torno da filosofia latino-americana Dussel já argumentava eticamente, inspirado em Emanuel Lévinas, sobre a irredutibilidade do *Outro ao meu* horizonte de compreensão. Esse postulado ético Dussel o desenvolveu largamente em sua fundamental obra *Ética da Libertação* (1998), na qual nomeia o *Outro* como as Vítimas dos sistemas hegemônicos de dominação da Modernidade. A implicação desse postulado ético sobre o currículo será radical e decisiva, como se pode antever.

6 O primeiro movimento mais expressivo nesse sentido da etnodescentração deu-se com Franz Boas (1858-1942), pesquisador teuto-americano, quem primeiro demarcou um posicionamento da antropologia contra o darwinismo social e o etnocentrismo europeu. Em campo, Boas buscava as manifestações próprias, singulares e irredutíveis de cada *outra* cultura. Seguindo os passos de Boas, as norte-americanas Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978) buscaram igualmente as peculiaridades culturais, particularmente em suas pesquisas sobre comportamento sexual e ritos de iniciação em tribos indígenas do México, Samoa e Nova Guiné, assim como no Japão. Numa reação em sentido oposto ao de Boas e Mead-Benedict, a busca de padrões culturais universalmente coincidentes consagrou a pesquisa e a obra de Bronislaw Malinowski (1884-1942), os quais ele identificava na similaridade das funções de reprodução dos papéis sociais, especialmente em pesquisas junto a povos da Austrália e indígenas das Ilhas Trobriand, consagrando o funcionalismo como chave interpretativa na antropologia. Na sua trilha funcionalista, seguiram os ingleses Radcliffe-Brown (1881-1955) e Evans-Pritchard (1902-1973). O belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009) constituiu um capítulo à parte na Antropologia, pela originalidade e consistência com que elaborou um caminho novo, o estruturalismo, em suas pesquisas, particularmente no Brasil, junto a vários grupos, especialmente os Bororo em Mato Grosso.

1.3 O inimigo dentro de casa: o cérebro e a diversidade

Dadas as respostas da antropologia cultural a Darwin, a seu tempo, novos desafios contemporâneos aos direitos à diferença e diversidade se impuseram; agora, apresentados pelas neurociências.

Segundo as mais importantes pesquisas nesse campo (entre elas: DAMÁSIO, 1996; 2011; KANDEL, 2009; KAHNEMAN, 2012; ZAK, 2012), nós, seres humanos, dispomos de uma constituição cerebral-mental aberta (designada *neuroplasticidade* pelos neurocientistas), que segue formando-se ao longo da vida e jamais perde a capacidade de se adaptar e aprender, pois é flexível, versátil, multimodal, que opera simultaneamente de modo estruturante e dissipativo, ordenador e desordenador, agregador e desagregador, agressivo e compassivo, egoísta e altruísta, racional e irracional, consciente e inconsciente, lógico e ilógico, cognitivo e intuitivo, com-juízo e sem-juízo, previsível e imprevisível, movida por dinâmicas do desejo (de fundo inconsciente) e da vontade (consciente) diante dos obstáculos e das oportunidades. Essa estrutura aberta, ao mesmo tempo que repete, pode introduzir inovações nos padrões culturais no interior dos quais foi formada, produzindo assim variações, ou seja, contribuindo para a produção de diversidade. Essas características sugerem uma *natural* disponibilidade da conduta humana ao convívio com as diferenças. A predominarem, não deveria ser árduo o convívio com as diferenças e a diversidade.

Entretanto, para o cérebro humano, o reconhecimento da diversidade é antes de tudo uma operação imagética⁷. Nosso cérebro tem uma região especial para a visão (assim como para olfato, ouvido, etc.) e, nela, uma região específica para analisar e classificar rostos (KANDELL, 2009; MLODINOW, 2013). Por que? Certamente porque somos animais afetivos. Praticamos intensamente, ao longo de milênios de evolução, o reconhecimento dos rostos dos mais próximos, junto aos quais o abrigo e a segurança eram garantidos. Essa função cerebral de classificação visual terá sido, portanto, vital para a evolução. Para sobreviver, foi preciso conhecer o mundo ao redor, distinguindo a figura e o rosto do predador e do parceiro.

Essa classificação cumpre, porém, uma função *ambivalente* e não raro *antagônica* para quem vê e para quem é visto: se para quem vê, classificar pode

7 Isso significa que os gregos não estavam praticando mero narcisismo cultural quando se autodenominaram “povos da luz” (*helios > helenoí*) e consagraram a *visão* como o sentido fundante do conhecimento. *Noein* e *theorein* são verbos gregos que significam ao mesmo tempo *ver* e *compreender*; *eidos* é *ideia* e *forma* (BAILLY, 1950). Em português seguimos nos referindo a modos de *pensar* usando expressões desse legado grego, como *perspectiva*, *ponto de vista*, *evidência*, *visão de mundo*, etc.

ser positivamente função de sobrevivência no reconhecimento do predador, para quem é visto, negativamente, ser classificado pode resultar em submissão à violência, moral ou física. Isso porque a classificação dos inclusíveis e dos exclusivos opera mediante uma redução metonímica do *sujeito visto a um de seus traços aparentes* de identidade. No caso do racismo: o que se vê não é a pessoa, mas a cor da pele do seu corpo. Essa redução tem, em certas circunstâncias, o ganho da imediaticidade do reconhecimento, mas tem quase sempre um custo moral: opera a violência do não reconhecimento (recusa) com relação a todo o restante *não-visto* (os traços invisíveis da identidade do Outro). Para o sujeito visto/não-visto, o Outro, isso pode ser uma experiência de violência; e no mais das vezes costuma sê-lo.

Nosso cérebro usa a *classificação* dos objetos do mundo, ao que tudo indica, para processar informações com mais *eficiência*. Temos *neurônios* no córtex-pré-frontal que respondem a *categorias* (KANDEL, 2009; DAMASIO, 2011). O cérebro *primeiro* capta o significado bruto de um objeto; só depois se preocupa com sua *individualidade*. Mais uma vez, a função vital na evolução: o inimigo predador deve ser identificado imediatamente, sem mediação de conceitos (portanto, pré-conceitualmente: estamos a um passo do preconceito moral), para que seja possível a imediata fuga, proteção ou reação. Entretanto, ao mesmo tempo, dá-se inevitavelmente um efeito distorsivo da classificação pelo fato de que objetos pertencentes à *mesma categoria* sempre parecem mais semelhantes do que realmente são (e o inverso idem). Isso significa que, quando *classificamos, polarizamos* (MLODINOW, 2013). A polarização é uma *simplificação* (apagamos detalhes para manter apenas as informações mais importantes). Essa simplificação pode ser um passo para a discriminação social.

Mlodinow (2013) relata um importante experimento a esse respeito. Em uma loja de departamentos em Iowa City, EUA, *ladrões* (atores) bem vestidos foram menos denunciados do que *ladrões* mal vestidos. Diversos experimentos, ainda que não protocolados cientificamente, disponíveis na Web, corroboram o mesmo padrão de conduta classificatória e revelam o poder social do estereótipo e do preconceito que resulta fatalmente em acolhida a sujeitos *bem vestidos* e exclusão de *mal vestidos*. Na verdade, todo preconceito é sempre classificatório. A classificação por etnia/raça, cor de pele, obesidade, faixa etária, etc., é a mais imediata, certamente por ser a de mais forte visibilidade: apoia-se predominantemente em representações (pré-conceituais). A classificação *social* e *cultural* é mais elaborada: requer apoio predominantemente em conceitos. O problema está no fato de que não podemos evitar ser influenciados inconscientemente por estereótipos sociais. Mais um passo para a discriminação.

Mlodinow (2013) também se refere ao *Teste de Associação Implícita* (sigla em inglês: IAT), que permite medir o grau com que um indivíduo associa inconscientemente *traços a categorias sociais*. Num primeiro experimento: dados os referentes *homens, mulheres, cientistas, artistas*, o IAT permite demonstrar o quanto, em graus variáveis, os indivíduos associam *homens à ciência e mulheres a artes*. Num segundo experimento: dados os referentes rostos *brancos*, rostos *negros*, palavras *hostis* (fracasso, maligno, desagradável, horrível, etc.) e palavras *positivas* (paz, alegria, amor, felicidade, etc.), o resultado do IAT foi que 70% dos sujeitos associaram rostos brancos com palavras positivas. Resultado desconcertante: “[...] muitos negros mostraram um viés inconsciente pró-brancos na IAT” (MLODINOW, 2013, p. 185). São evidências brutais da discriminação. Evidentemente, essas associações espelham estereótipos predominantes na cultura dos EUA. Diante do resultado de experimentos como esses, cabe a observação de Robert Wright (1996), de que o cérebro humano é um bom advogado: quase sempre busca mais a vitória que a verdade e talvez seja mais admirável por sua habilidade do que por sua virtude.

O que as neurociências permitem concluir, até aqui, é que a mente humana, quando ligada no modo de funcionamento mais arcaico do cérebro, mostra fortes resistências a práticas de convívio na diversidade e, por um outro viés, também a valores universais e, portanto, em boa parte, à ética. Quando ligada no seu modo de funcionamento mais cognitivo, mais intuitivo, mais integrado, orienta-se no sentido oposto: não apenas acolhe o diverso como reconhece a obrigação ética da convivência intercultural e universal de “[...] um mundo onde caibam todos os mundos” (FORUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO, 2009). Isso significa que, no cotidiano (no currículo!), requer-se um *grande e continuado esforço* dos indivíduos e das coletividades para superar estereótipos preconceituosos. Impossível não pensar no quanto Thomas Hobbes (1974) intuiu esse inconsciente da condição humana.

Essas pesquisas levam a concluir que é necessário superar a visão romântica da escola e do currículo como se fossem experiências e vivências espontaneamente harmônicas da diversidade. A hipótese mais realista seria a de que há provavelmente muito mais violência sutil e dissimulada do que harmonia operando nas rivalidades entre os grupos de diversidade cultural no currículo de nossas escolas.

Por isso, trabalhamos aqui com a hipótese de que, sobre o suposto de que o cérebro (a mente) nunca perde a capacidade de se adaptar e aprender, cabe postular o esforço de construção de um currículo escolar crítico que exerça o poder de contribuir para a formação das mentes (conhecimento, sensibilidades, afetos, etc.), de modo a promover a passagem dos seus modos de funcionamento mais arcaicos e defensivos, voltados à conservação, aos mais solidários, colaborativos e projetivos, voltados à inovação e ao futuro.

2 Os direitos (humanos)

2.1 Direito: o que é, como opera

Em várias das principais línguas contemporâneas a palavra *direito* é encontrada na família conceitual metafórica da *retidão*. O conceito moral de *retidão* decorre obviamente da metáfora da linha reta na geometria: uma figura perfeita, exata, racional, previsível – que literalmente só existe em teoria⁸, mas ao mesmo tempo associada à ideia de destreza (uso da mão destra), padrão predominante na espécie humana. Em cinco dessas línguas (alemão, inglês, francês, espanhol e português) o vocábulo *direito* é o mesmo para referir-se tanto ao campo das ciências jurídicas (regulação pela lei das condutas humanas) quanto ao uso predominante de braços, pernas, mãos e pés⁹.

O grego e o latim construíram significados bem mais complexos em torno do conceito de direito: respectivamente *diké* e *jus*. Ambos vocábulos têm origens nebulosas, imprecisas, porém foram adotados e se consagraram como metáforas do equilíbrio, que remetem ao exercício do juízo, do julgamento, e justificam a escolha da balança como seu símbolo¹⁰.

A representações metafóricas de equilíbrio e da simetria foram as que resultaram predominantes no imaginário coletivo ocidental como sendo as substâncias da justiça. Entretanto, elas alimentam de imediato o império do conceito de igualdade; talvez isso ajude a compreender porque o reconhecimento

8 Bastam três pontos sequenciais para se projetar uma linha reta; e dada direção em que forem postos, sabe-se de antemão exatamente qual o ponto no limite do universo que *teoricamente* a linha reta alcançaria. Nesse sentido, ela é perfeita e exata. Dizemos “teoricamente” porque, na prática, não há linha reta na realidade cósmica.

9 Apenas em italiano encontramos vocábulos distintos (embora linguisticamente cognatos) para esses dois conceitos: *diritto* e *destro*. O comprometimento cultural dessa metáfora é indisfarçável: o padrão de destreza decorrente do domínio do lado cerebral esquerdo no controle dos movimentos do corpo humano se estendeu ao campo cultural, identificando o uso do *direito* como sendo o modo *normal* de se mover corporalmente e de se comportar socialmente. Isso é algo equivalente à contaminação do conceito grego de *coragem* (*andreia*), ou do *adulto* (*andrós* - donde *andragogia* como *educação de adultos*) como extensão de uma qualidade específica do ser humano *masculino* (*andrós*).

10 A metáfora da retidão também aparece, no grego, em *orthós* (o normal, o regular, o conforme, o socialmente validado) e *entbéia* (o que é próprio da perfeição divina). Não é difícil imaginar o quanto a semântica da ciência do direito se aproveita desse amplo campo de significados para corroborar sua validação política... Tercio Sampaio Ferraz Júnior (2002) oportunamente aponta para esse deslizamento do Direito fundado na ideia de *orthós* ao referir-se à “[...] justiça diortótica (retificadora, corretiva, comutativa, retributiva)” (FERRAZ JÚNIOR, 2002, p. 206).

equitativo do direito à diferença e à diversidade é mais árduo de realizar-se na prática: exige esforço conceitual adicional.

Com efeito, numa sociedade desigual, como é a sociedade de classes, o campo dos direitos é campo de conflitos e contradições, até porque para todo direito afirmado de uns há de haver interesses impedidos de outros. Por isso, como afirma Chauí (2013), corroborando Boaventura Sousa Santos (2013), o direito opera, não raro, num mosaico de retórica, violência e burocracia: reflete o fracasso da Modernidade em solucionar suas contradições e sustentar-se mediante sobreposição do pilar da regulação ao da emancipação. Ou seja, no limite, sequer a própria igualdade é efetivada.

2.2 Direitos humanos: uma construção histórica

Boaventura Sousa Santos (2013) inicia seu inspirador ensaio sobre direitos humanos, democracia e desenvolvimento constatando que “[...] a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável” (SANTOS, 2013, p. 42); não obstante, “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos; é objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 42). Essa constatação poderia levar a uma estratégia equivocada de se suspender a crítica ao discurso dos direitos humanos, substituindo-a pela crítica das práticas que o deixam de realizar. Não obstante o clássico critério político crítico da Tese XI de Marx contra Feuerbach, segundo a qual importa menos interpretar o mundo que transformá-lo, conclui Santos, é indispensável “[...] despojar [os direitos humanos] da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso de que gozam” (SANTOS, 2013, p. 53, grifo nosso).

Pois o direito (humano) não é um *factum* natural e sim um *factum* cultural. É reconhecido o quanto os sistemas míticos e religiosos contribuíram para o desenvolvimento dos direitos humanos na história e seguem contribuindo para a sua validação (CASALI, 2014). Não menos importantes nessa validação, evidentemente, foram e são as contribuições dos sistemas culturais e políticos, que culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948. A ONU adotou a Declaração Universal com o objetivo específico e pragmático de evitar guerras, promover a paz mundial e fortalecer os direitos humanitários, como decorrência do contexto peculiar do pós-Guerra, em 1948, por mais que essa Declaração parecesse ter sido culminância *espontânea* da Declaração dos Direitos Humanos da Independência dos EUA e da Revolução Francesa.

Essa motivação pragmática, fruto de negociação política entre as potências da época, em busca de governabilidade mundial, explica porque os direitos humanos

permaneceram no campo de validação internacional (parcial) e não no campo de validação universal. Em outras palavras: explica porque os países da Liga Árabe não assinaram essa Declaração, nem em Paris (1948), nem em Viena (1993). Como bem observa Piovesan (2006), a sustentação teórica do universalismo dos direitos humanos não é tão autoevidente, e se contrapõe em muitos aspectos à sustentação teórica do relativismo cultural. O debate entre ambas correntes traz à pauta o aparente dilema a respeito dos fundamentos dos direitos humanos.

Cabe considerar, com Jean-Claude Forquin (1993, p. 143), que “[...] existem, de fato, várias espécies de universalismos e várias espécies de diferencialismos.” Para os universalistas, tomados genericamente, os direitos humanos decorrem da dignidade humana como valor intrínseco à condição humana, e por aí se poderia defender um “[...] mínimo ético irreduzível” (PIOVESAN, 2006, p. 16). Para os defensores do relativismo cultural, a validade irreduzível de todo e qualquer sistema cultural impõe-se como *factum*, por ser essa a condição *universal* da realidade humana, o ser cultural, o que, *in termis*, nega a possibilidade de todo universalismo.

Boaventura de Sousa Santos (2006), a propósito, inicia sua argumentação de modo enfático: “A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstracto, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2006, p. 441). A partir daí, sustenta uma concepção intercultural dos direitos humanos, a ser praticada de modo a ser “[...] parte de uma constelação mais ampla de lutas pela emancipação social” (SANTOS, 2006, p. 433), no duplo contexto de “[...] globalizações conflitantes, por um lado, e da fragmentação cultural e da política de identidades, por outro” (SANTOS, 2006, p. 437). De nossa parte, sem resvalar em cacoetes da filosofia analítica, entendemos que há uma parte do campo semântico do que designamos como *universalidade* que não conviria ser identificada com *universalismo* (entendido, esse, como *universalidade unívoca*), uma vez que aquela permite o diálogo intercultural. Trata-se do conceito de *universalidade análoga* ao qual já nos referimos anteriormente (CASALI, 2014). Por ele pode-se afirmar que, se se pretende algum reconhecimento a um cosmopolitismo insurgente, capaz de resistir transnacionalmente e interculturalmente aos globalismos colonialistas, justifica-se o “[...] reconhecimento de algo em comum (a *igualdade*) de modo *simultâneo* a algo específico (a *diferença*) nas práticas dos direitos humanos” (CASALI, 2014, p. 273, grifo nosso). Por aí se encontra uma saída conceitual para o que consideramos ser um aparente dilema.

No campo do currículo, essa solução conceitual abre uma solução prática para operar a positividade das tensões entre a universalidade e a culturalidade, entre a igualdade e a diferença.

2.3 Desenvolvimento e indivisibilidade dos direitos humanos

Karel Vasak¹¹ (1983), inspirado no lema da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade), propôs uma classificação dos direitos humanos em três gerações: da Liberdade, da Igualdade, da Fraternidade.

Essa classificação dos direitos em *gerações*, embora muito utilizada, tem merecido críticas, tanto por situar-se num ponto de vista eurocêntrico e não mundial, quanto por insinuar a ideia de uma sucessão histórica espontânea e não uma acumulação conflitiva com vinculação interna entre os direitos. Pois os direitos humanos seguem desenvolvendo-se (ampliando-se) historicamente, porém não linearmente, não fora das lutas e contradições econômicas, sociais, políticas e culturais.

Esse é também o marco da doutrina da indivisibilidade¹² dos direitos, que afirma a ligação estrutural, inerente e indissolúvel entre todos os direitos fundamentais. Como argumenta Piovesan (2010, p. 191), “[...] a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa.” Com efeito, é impossível desvincular o direito à vida do direito à saúde, o direito à liberdade de expressão do direito à educação, o direito de voto

11 Karel Vasak, jurista tcheco, trabalhou junto ao Conselho da Europa, foi primeiro secretário-geral do Instituto Internacional de Direitos Humanos em Estrasburgo e diretor da Divisão de Direitos Humanos e Paz da UNESCO.

Em síntese, esta é sua descrição. 1ª Geração: da Liberdade. Enfatizava o valor da liberdade individual e representava uma disposição de resistência contra a influência do Estado (ou do Soberano) na vida particular dos indivíduos. Sua expressão suprema foi a abolição da escravatura em todo o mundo. 2ª Geração: da Igualdade. Com foco no social, buscou-se proteger o conjunto da sociedade, aceitando-se dentro de certos limites a interferência do Estado para regular as condutas. Nessa geração, enfatizavam-se os direitos políticos de votar e ser votado, defesa do referendo e do plebiscito. 3ª Geração: da Fraternidade (Solidariedade). Passado o trauma da Segunda Guerra Mundial, a terceira geração de Direitos Humanos tem como horizonte a humanidade e o seu futuro. Daí vêm os Acordos internacionais visando direitos mais amplos e difusos, como o Direito ao Meio Ambiente, Qualidade de Vida, Progresso e Desenvolvimento, Paz, Autodeterminação dos Povos etc. (VASAK, 1983). A classificação de Vasak inspirou a continuidade da sua classificação, reconhecendo-se novas tendências históricas no desenvolvimento das políticas de Direitos Humanos. Fala-se, assim, de uma 4ª Geração de Direitos Humanos: a dos direitos tecnológicos, especialmente o direito à informação e o biodireito, a qual tem como marco a Declaração dos Direitos do Homem e do Genoma Humano, assinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em 1997. Paulo Bonavides (2008), jurista brasileiro, defende que o direito à Paz, por sua dramaticidade diante do futuro da humanidade, merece foco específico, e por isso ele é o marco da 5ª Geração de direitos humanos.

12 A primeira vez que a expressão *indivisibilidade* de direitos foi utilizada em documentos oficiais da ONU foi na Proclamação de Teerã, adotada pela Conferência Internacional sobre Direitos Humanos, em 13 de maio de 1968, quando afirmou: *Sendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais indivisíveis, a plena realização dos direitos políticos e civis é impossível sem o gozo de direitos econômicos, sociais e culturais.*

do direito à informação, o direito de reunião do direito à sindicalização, o direito à propriedade do direito ao meio ambiente sadio. Mesmo no interior de um mesmo campo de direitos se mostra a indivisibilidade: o direito da liberdade de expressão de um sujeito diante do direito à dignidade e integridade moral do outro sujeito, no sentido de que *meu direito de liberdade de expressão* não pode separar-se do *direito do outro à dignidade, à inviolabilidade, à honra, à presunção de inocência*, etc. Portanto, ambos se condicionam reciprocamente. Visto pelo outro lado: não poderia haver o *direito* de ser preconceituoso, o *direito* de ofender a dignidade e a honra alheia, etc., pois a liberdade é um atributo ao mesmo tempo individual e, indivisivelmente, social. Nesse sentido, no limite, não pode haver indivíduos livres em uma sociedade não livre. Em suma: nenhum direito pode ser invocado em detrimento de outro¹³.

2.4 Direito de pertença e direito de projeto

Stuart Hall (1997), assim como Zigmunt Bauman (2005), exploraram, em distintos contextos, uma sugestiva distinção, que se tornou clássica, entre identidade de pertença e identidade de projeto. O fundamento não dito dessa distinção, em ambos, é ideia da *liberdade* do sujeito que pode apresentar-se ao reconhecimento público não apenas a partir das evidências identitárias de seu grupo de pertença (marcas de pertença: branco ou negro, índio, amarelo, homem ou mulher, jovem ou idoso, etc.), mas segundo seus próprios e exclusivos critérios de identidade, independentemente de como o público se disponha a reconhecê-lo – até porque o público sempre tenderá a fazer isso usando apenas o limitado repertório de clichês identitários à disposição naquele ambiente social e cultural.

Se essa distinção se justifica, isso é, se sujeitos efetivamente *podem* apresentar-se em público como identificados com algum(ns) projeto(s) pessoal(is) ou coletivo(s) que não aquele(s) inerentemente pertinentes às marcas identitárias evidentes de seu grupo de pertença, então *deve-se*¹⁴ afirmar que cada uma dessas identidades *possíveis* corresponde a um *direito* do(s) sujeito(s).

13 Em 2002, a UNESCO assinou e publicou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, construída por dentro do conceito de indivisibilidade dos direitos, pautada nos seguintes princípios: Identidade, Diversidade e Pluralismo; Diversidade Cultural e Direitos Humanos; Diversidade Cultural e Criatividade; Diversidade Cultural e Solidariedade Internacional.

14 Trabalhamos aqui com a inversão que Dussel faz sobre o argumento kantiano do dever. Afirma Dussel: “El idealismo ha separado [...] el ser del deber-ser. Pero real y ontologicamente el poder ser es el fundamento del deber” (DUSSEL, 1973, p. 64).

O *direito de pertença* é inerente e não tem como ser questionado porque é autoevidente. Com razão, ninguém costuma ser questionado por ser branco, ou negro, índio, amarelo, homem, mulher, criança, idoso, nascido naquele tempo, naquele lugar, ter esse ou aquele fenótipo originário. Ao contrário, não faltam motivos, em geral discriminatórios, pelos quais, por exemplo, numa sociedade racista, o branco se (re)afirme como branco para privilegiadamente se diferenciar do negro, ao mesmo tempo que (re)afirma o negro como negro para inferiorizá-lo; e numa sociedade machista o homem se (re)afirme como homem para privilegiadamente se diferenciar da mulher e assim poder (re)afirmá-la como mulher para inferiorizá-la. Nesses casos flagra-se o exercício do direito à diferenciação, mas a serviço da negação dos direitos. É primário esse exercício de *negação* das diferenças a serviço da discriminação.

Não obstante os motivos e as práticas discriminatórias, as identidades de pertença podem ser designadas também como *direitos de ser o quê e como se é*. Trata-se de um direito primário, básico, fundamental, inerente: direito a *ser o que se é* pela natureza ou por contingências históricas e culturais. A natureza nos determina em nosso genótipo e fenótipo; a natureza é diversa, nos produz diversos. E não pode haver qualquer razão que negue a *validade* e a *dignidade inerentes* àquilo que é. Esse direito aplica-se a toda a diversidade de manifestações das formas e modos de vida de todo o sistema-vida.

O *direito de projeto* tem outro fundamento que o *natural*. Seu fundamento coincide com aquilo que nos constitui não apenas como seres vivos *em geral*, mas como seres *humanos*. Com efeito, como humanos, *somos* (*fizemo-nos* – a partir das disponibilidades da natureza e das contingências históricas e culturais) seres de *desejo*, pois nossa humanidade tem como nascedouro a fissura entre *o que é* e *o que pode vir-a-ser*, fissura essa que decorre funcionalmente da capacidade da imaginação. A natureza e a cultura nos fizeram e nos fazem assim: corpo, cérebro, mente, emoções, sentimentos, psiquismo, capacidade cognitiva, capacidade operativa, imaginação, desejo, vontade... e liberdade.

O desejo, pois, é fonte, potência identitária do sujeito. É potência indeterminada na origem, em busca de determinação. É potência de projeto: ato de produção e expectativa de reconhecimento de identidade. O quanto haverá de egoísta ou de altruísta nisso (sem quaisquer conotações moralistas nesses dois termos) é outra questão a ser oportunamente examinada: por exemplo, em que medida um desejo de projeto identitário transgênero situa-se num registro egoísta de identidade; em que medida um desejo de projeto identitário político-cultural situa-se num registro altruísta de identidade; e em que medida ambos desejos e respectivos projetos são indissociáveis. Seja como for, o direito de projeto consiste no direito de ser reconhecido pelo que se *pode vir-a-ser* e pelo que se *pode vir-a-produzir*.

A partir daí, pode-se dizer que o currículo (escolar) pode ser entendido como o dispositivo social designado para reconhecer e realizar os direitos de pertença e os direitos de projeto dos sujeitos.

3 O Currículo

3.1 Currículo: o que é

O conceito de currículo com o sentido aqui adotado é de uso relativamente recente na literatura pedagógica. Sua formulação se fez em atendimento a diversas insuficiências que os conceitos convencionais de *educação* e *escola* manifestavam, sem pretender substituí-los e sim demarcar de modo *concreto* a *prática* educacional, e não exclusivamente a da escola. A prática a que se refere esse conceito de currículo “[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p. 13). Não por acaso esse autor situa o currículo decisivamente no campo da prática. Somente na prática o novo conceito pode efetivamente trazer nova elucidação ao pedagógico. O específico dessa prática está no modo de realizar uma certa seleção cultural que servirá como sua referência e matéria. Por isso, o autor define o currículo, numa primeira aproximação, como “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 1998, p. 34). Pela mesma razão, e fundado no mesmo pressuposto da seletividade, Pacheco (1996, p. 53) afirmará que “[...] o currículo é, antes de mais nada, um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola.”

Sendo uma prática social, o currículo é atravessado pelas contradições e conflitos inerentes a toda prática social. Como diz Forquin (1993, p. 146), é “[...] uma construção institucional onde estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos.” Estamos, pois, muito além do conceito convencional, reduzido e funcional de currículo, entendido como elaboração meramente técnica de objetivos, seleção e organização de conteúdos e avaliação (TYLER, 1983).

Sem incorrer em viés psicologizante, penso ser útil, no contexto do presente tema, situando o currículo nesse campo da prática social pedagógica concreta, considerá-lo a partir de seu núcleo mais determinado, a saber, o da *experiência de formação*

institucionalmente condicionada, e ao redor desse núcleo pensar o conjunto de determinações subjetivas e objetivas que efetivamente o constituem. Assim sendo, de modo geral, o afirmamos concretamente aqui como: percursos e experiências de formação que se fazem numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educativa em questão, que inclui vivências subjetivas e experiências sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, planejadas, organizadas e avaliadas, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, em certa medida interativas, em certa medida integradas, em ambiente cultural até certo ponto mediado por inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, sociabilidades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania.

3.2 Currículo:

como se faz para os direitos humanos e a diversidade cultural

Um projeto curricular orientado por essas referências pode ser capaz de atender indivisivelmente à diversidade cultural em cumprimento máximo dos direitos humanos. Ele evoca, evidentemente, a tensão entre regulação e emancipação, tal como formulada por Boaventura de Sousa Santos (2006). Com efeito, o sociólogo português argumentava nessa obra que o projeto de Modernidade se assenta sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação e que, diante do fracasso moderno em realizar a emancipação (efeito de suas contradições internas), a regulação termina por sobrepor-se à emancipação. Ora, essa mesma tensão encontra-se no currículo contemporâneo. De fato, a construção do paradigma das competências (e o modo hegemônico de sua adoção) pela União Europeia, por exemplo, é expressão dessa *solução* regulatória que se tenta impor ao currículo escolar, reduzindo-o ao seu valor instrumental de preparação para o mercado de trabalho, em detrimento do seu poder emancipatório para os sujeitos (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Para que tal projeto se cumpra, porém, ademais do acabado esclarecimento acerca das referências conceituais em questão (a formulação consistente dos fundamentos e do que sejam os direitos humanos e do que seja a diversidade), requer-se foco sobre as respectivas práticas. Pois, como subsumimos com Sacristán (1998), a questão da diversidade cultural como direito humano na educação-escola é uma questão que se define no plano das práticas.

Para isso, cabe insistir, com Jean-Claude Forquin (1993, p. 14, grifos nossos), que “[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação [do currículo], sua fonte e sua justificação última; a educação [o currículo] não é nada fora da cultura e sem ela”. Mas essa determinação precedente da prática (sempre cultural) sobre o conceito não significa que a arquitetura conceitual dos direitos humanos não comporte mais elucidacões, ao contrário, as requer sempre, intensa e minuciosamente, e justo pela natureza da questão: porque a prática dos preconceitos e violências culturais se joga mediante representações sociais sutis. Por isso, lançar o nosso tema sobre o *currículo* requer concretude na formulação de nossa questão e na definição do projeto e é isso que aumenta a probabilidade de avanços históricos: o *pré-conceito* tem esse nome justamente porque é, na sua origem, também uma *pré-prática*, uma *pré-experiência*, ou seja, uma *pré-concretude*.

Essas considerações permitem avançar nosso argumento para considerar o currículo como uma *experiência prática formativa*. Evidentemente, o tempo (faixa etária) de percurso do currículo escolar pelas crianças e jovens faz com que cheguem à escola (e sigam paralelamente) em boa parte formados pelas suas famílias. A questão é: até que ponto, com que alcance, o currículo poderá ser uma oportunidade de convivência capaz de produzir efeitos interculturais formativos próprios do espaço público, para além das referências próprias do espaço privado trazidas da família. Ou seja, trata-se de pensar o currículo como oportunidade de experiência prática *cultural* formativa para a convivência pública intercultural da diversidade como exercício pleno dos direitos humanos e de cidadania.

As tarefas curriculares que se impõem, para isso, hão de ser, naturalmente, as de: *acolher* a diversidade, não excluindo, não discriminando preconceitualmente; *processar* a diversidade: instituí-la como elemento transversal do currículo, em seus fundamentos, conteúdos e práticas; *desenvolver* as qualidades da diversidade; e *potencializar* o desenvolvimento das diferenças das subjetividades.

No Brasil, políticas curriculares recentes permitiram importantes avanços nos direitos humanos no que se refere aos direitos à diferença e à diversidade. No segundo governo Lula algumas leis tornaram-se marcos históricos nesse sentido, como as Leis que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), a Lei do PROUNI (Lei 11.096, de 13/01/2005), a Lei de cotas (Lei 12.711, de 29/08/2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) – que traçam diretrizes para o ensino de todos os grandes temas relativos aos direitos humanos e à diversidade cultural. Além delas, há um conjunto de Resoluções e Pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação sobre esses temas desse campo. Tudo isso deveria ter sido consagrado no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), uma vez que as Conferências

Municipais, Estaduais e Nacional de Educação que precederam e fundamentaram sua elaboração também já haviam pautado esses temas. Não bastasse isso, as quase 3.000 emendas que o Projeto de Lei 8.035 (base do PNE) recebeu ao longo de sua tramitação na Câmara Federal e no Senado garantiram razoável presença dos principais temas desse campo. Não foi isso exatamente o que sucedeu. Não obstante constar formalmente, nas diretrizes do PNE, a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Art. 2o., X), a maioria das propostas concretas que realizariam tais diretrizes no conjunto de Metas e Estratégias do Plano foram eliminadas do texto final, por efeito de negociação política na Câmara dos Deputados (com exceção das referências descritivas à educação do campo, comunidades indígenas e quilombolas, pessoas com deficiência e altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento). Mas temas críticos relativos à educação dos direitos humanos, educação da sexualidade e a questões de gênero, por exemplo, foram sumariamente eliminados na redação final.

Desde a Emenda Constitucional n. 95, que estabeleceu um teto de gastos públicos por até 20 anos, o PNE tornou-se esvaziado e despotencializado em praticamente todas as suas 20 metas e 254 estratégias.

Considerações finais

Como vimos, os direitos humanos encontram-se em ciclo de esvaziamento nas últimas décadas, reduzidos a burocracias gestoras no interior de instâncias de Estados democráticos de direito (discursivamente liberais), ou pior, reduzidos à fachada humanística de Estados pouco democráticos (dissimuladamente liberais). Ensaíamos uma hipótese interpretativa para esse esvaziamento, ao considerar que o crescimento histórico do tema dos direitos humanos tem se dado mais por conveniência de jogos de governabilidade do que por convicções de mérito ético. Uma das evidências desse esvaziamento está no fato de que as políticas hegemônicas de diversidade cultural pouco lograram em afirmar “[...] diferenças que não inferiorizem e igualdades que não descaracterizem [...]”, parodiando Santos (2003, p. 56; 2013, p. 79). Portanto, parece que ainda é oportuno empunhar a bandeira dos direitos humanos, numa perspectiva crítica e progressista, uma vez que as forças políticas liberais a abandonaram. O que não cabe é transferir para o currículo a responsabilidade de corrigir essas distorções. Esse mantra de afirmação da onipotência da educação tem sido mais uma tática diversionista dos estados liberais para se desobrigarem de políticas sociais efetivas, alimentando uma aura missionária ao redor da escola que termina por culpabilizar os educadores ao

invés de valorizar sua profissão. Somente com profissão valorizada e função social empoderada os educadores podem realizar um currículo capaz de introduzir inovações sociais e culturais, entre elas a de fazer avançar direitos. Concluímos que o currículo pode desenvolver tal projeto de direitos humanos, alimentando a tensão positiva entre igualdades e diferenças e entre universalidade e culturalidade.

Referências

BAILLY, Anatole. **Dictionnaire grec français**. Paris: Hachette, 1950.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Direitos Fundamentais e Justiça**, Porto Alegre, n. 3, p. 82-93, abr./jun. 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/453107.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/SECADI/CNE. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CASALI, Alípio. Ética na interculturalidade como vetor de comunicação para a sustentabilidade das organizações. In: KUNSCH, M.; OLIVEIRA, I. **A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009. p. 163-180.

CASALI, Alípio. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CASALI, Alípio; CASTILHO, Suely (Org.). **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: EDUC, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: CHAUÍ, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 23-40.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v. 11, n. 1, pág. 13-30, jan. /jun. 2012.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAWKINS, Richard. **A grande história da Evolução: na trilha dos nossos ancestrais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética de la liberación latino-americana**. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, 1973.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: Edicol, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- DUSSEL, Enrique. **20 tesis de política**. México: Siglo XXI, 2006.
- FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Estudos de Filosofia do Direito**: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito. São Paulo: Atlas, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO. **Carta de Belém**. Belém do Pará, Brasil, 14-17 julho 2009. Disponível em: <<https://foropanamazonico.wordpress.com/cartas-2/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARARI, Yuval. **Sapiens**. Uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores).
- JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.
- KANDEL, Eric. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Tradução de Rejane Rubino São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MLODINOW, Leonard. **Subliminar**: como o inconsciente influencia nossas vidas. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.
- PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos: desafios e perspectivas. In: REIS, Rossana Rocha (Org.). **Políticas de direitos humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 188-211.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículos e ensino**. 7. ed. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VASAK, Karel. **As dimensões internacionais dos direitos do homem**. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos / Unesco, 1983.

WRIGHT, Robert. **O animal moral**. São Paulo: Campus-Elsevier, 1996.

ZAK, Paul. **A molécula da moralidade**: as surpreendentes descobertas da substância que desperta o melhor em nós. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

Recebimento em: 01/11/2017.

Aceite em: 16/12/2017.