

APRESENTAÇÃO

Maria Creusa de Araújo Borges¹

A efetivação do direito à educação, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e em consonância com a afirmação dos direitos humanos no cenário internacional, por intermédio de tratados e documentos produzidos no âmbito de organizações intergovernamentais, envolve uma nova pauta de lutas com vistas à emancipação social dos oprimidos. Na construção dessa pauta, a ênfase das lutas tem se deslocado para o interior da escola, especificamente, para um artefato sociocultural, que é o currículo. Este passa a constituir em espaço de conflitos, lutas, em verdadeiro território em que disputam vez novos grupos sociais antes marginalizados do acesso e permanência na escola².

Reconfigurados como coletivos populares, esses grupos pressionam o currículo oficial para que este incorpore e tematize suas experiências, seus valores, suas visões de mundo. Enfim, a luta que se processa agora é pelo direito de se verem representados no currículo. Este passa a ser pensado e problematizado como um território, no sentido de um espaço étnico e cultural.

Essa questão precisa ser situada em vários planos, numa perspectiva analítica que considere a problemática da emancipação social dos oprimidos, ou como enfatiza Boaventura de Sousa Santos³, na ótica de aprender com o Sul. Este compreendido como uma “metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo” (SANTOS, 2010, p. 27).

Dessa forma, a tarefa de problematizar o currículo como um território de disputas, em que coletivos populares lutam para impor suas experiências e saberes, requer a consideração de uma nova pauta que diz respeito à incorporação de novos elementos no conteúdo do direito à educação. Assim, impõe-se uma analítica que considere os aspectos infra elencados e examinados.

Primeiramente, o processo de afirmação histórica dos direitos humanos, no plano internacional, no período Pós-Segunda Guerra, sob a égide da Organização das Nações Unidas (ONU), é marcado pelo consenso construído pelos Aliados, vencedores da Segunda Guerra Mundial, de que os direitos humanos, sua defesa e proteção, constituem o valor axiológico fundamental, princípio orientador das ações da ONU e das suas agências especializadas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Portanto, como pauta das relações internacionais e princípio norteador da ONU, os direitos humanos ganham centralidade e amplitude global⁴.

Nesse cenário, é aprovada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), verdadeiro documento-símbolo⁵, “(...) ponto de partida do processo de generalização

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos (GEPEDH/UFPB/CNPq). Editora da *Prima Facie International Journal*.

² ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

³ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultural política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

⁴ ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

⁵ CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos**

da proteção internacional dos direitos humanos (...)” (CANÇADO TRINDADE, 1997, p. 28). Considerada padrão comum de reconhecimento e de proteção dos direitos humanos (ALVES, 2007), a DUDH representa o registro histórico, político e jurídico da repulsa às violações aos direitos humanos cometidas por Estados totalitários no âmbito da Segunda Grande Guerra⁶. Indica, portanto, a construção de uma nova ordem mundial, liderada pelos Estados capitalistas vencedores da Segunda Grande Guerra.

Documento que sintetiza as insígnias da Revolução Francesa⁷, tais como igualdade, liberdade e fraternidade, a DUDH enfatiza a questão da igualdade. Na verdade, se trata da defesa e proteção da igualdade formal, perante a lei, verdadeiro patrimônio comum da humanidade, ao lado da cidadania, soberania popular, justiça, e os próprios direitos humanos, como ressalta Santos (2010).

Entretanto, na condição de documento-símbolo que inaugura uma nova ordem política, liderada pelos países capitalistas avançados, sob a égide da ONU, a Declaração tem sido vista como um localismo globalizado⁸. Localismos globalizados constituem artefatos, experiências, valores e visões de mundo locais que são globalizados com êxito, pois que são comandados por países vencedores capitalistas. O que se globaliza – o localismo globalizado – é produzido, sobretudo, por países centrais, e consiste no vencedor de uma luta, pois os processos globais não são consensuais, se configurando como um vasto campo de conflitos e lutas entre grupos sociais dominantes e subalternos. Nessa perspectiva, a globalização é compreendida “como uma zona de confrontação entre projetos hegemônicos e projetos contra-hegemônicos” (SANTOS, 2010, p. 33).

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a pauta da disputa dos coletivos populares no espaço curricular no debate sobre os direitos humanos, sua proteção e defesa, no plano internacional, com a afirmação de novos direitos e que repercuta no plano interno, especificamente no tocante à efetivação do direito à educação dos oprimidos. Assim, não obstante a relevância da DUDH como documento que sintetiza a repulsa da comunidade internacional às violações aos direitos humanos, sobretudo ao holocausto, parte-se de uma perspectiva que considera a questão a partir do debate da interculturalidade, direitos humanos e justiça cognitiva na ótica de aprender com o Sul, a partir das experiências vivenciadas por aqueles que são vitimizados e explorados pelo sistema capitalista global.

Assim, são problematizadas as seguintes questões. Primeiramente, só fazem sentido as lutas que têm lugar no espaço curricular se estiverem coadunadas com a perspectiva de emancipação social dos oprimidos. Nessa ótica, enfatiza-se a pluralidade e a diversidade que marcam o coletivo de oprimidos, constituído pela “imensa variedade dos movimentos e ações que integram a globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 41).

Na verdade, os oprimidos constituem os diferentes coletivos sociais que têm sofrido a violência física, cultural, social, fruto da exploração do sistema capitalista em suas várias nuances. Mas que, também, constituem a resistência a essas diferentes formas de violência, formando o movimento do cosmopolitismo subalterno, insurgente ou dos oprimidos, a chamada globalização contra-hegemônica.

Nesse processo, lutam, não obstante o domínio do cânone da ciência moderna ocidental, por uma democracia na seara epistemológica, pressionando pela incorporação, na

humanos. V. I. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

⁶ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

⁷ HOBBSBAWN, Eric J. **A Revolução Francesa**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

pauta da justiça social, da questão da justiça cognitiva. Assim, se coloca a problemática do currículo. Este passa a se constituir como um território em disputa, tendo-se em vista a pressão por justiça cognitiva no espaço escolar, a qual se articula a um projeto de emancipação social dos oprimidos.

No caso brasileiro, os coletivos populares ou oprimidos são constituídos, sobretudo, por grupos socioculturais formados por negros, indígenas, quilombolas e outros grupos étnicos que sofrem as marcas de um processo de colonização fundamentado na mão-de-obra escrava, no latifúndio de exportação e na monocultura. Traços e características de uma sociedade patriarcal, marcada pelo poder do homem branco. Nesse cenário, a escola se integra ao projeto de colonização por intermédio da educação jesuítica, promovida pela Companhia de Jesus na Colônia de exploração portuguesa⁹. Trata-se de um processo de assimilação cultural e de domesticação dos indígenas nos moldes da religião católica sob a égide do ideário da Contra-Reforma.

Nessa perspectiva, há que se problematizar a questão do currículo na ótica de uma educação intercultural, com vistas a romper com essa estrutura monocultural e monorracial do currículo, com aporte na hermenêutica diatópica. Esta consiste em procedimento de promoção do diálogo intercultural com vistas à ampliação da incompletude mútua e recíproca entre as culturas, resultando na troca de saberes que representam diferentes culturas. Por isso, o seu caráter dia-tópico (SANTOS, 2010).

Impõe-se, assim, a exigência ético-política do reconhecimento da diferença, garantindo-se a igualdade na diferença, com a consideração das relações materiais e simbólicas nas quais se engendra esse reconhecimento. A configuração da justiça cognitiva por intermédio do currículo exige o reconhecimento da diferença e da riqueza e da diversidade de experiências e saberes produzidos pela resistência à globalização hegemônica neoliberal.

Nessa perspectiva, na promoção da justiça cognitiva, parte-se da problemática, colocada por Fraser¹⁰, da questão do reconhecimento sociocultural com vistas a promover a paridade participativa dos diferentes sujeitos. Nessa ótica, a configuração de uma escola justa¹¹, baseada na concepção de um currículo intercultural, requer, obrigatoriamente, averiguar se os padrões de valoração cultural estão adequados a promover a paridade de participação. Significa avaliar se a organização didática, os manuais e o currículo são construídos de tal maneira que não se constituem em impedimentos a certos grupos de participarem como iguais nas interações sociais. Implica em averiguar se esses mesmos padrões não inferiorizam certos grupos ou os tornam invisíveis, como se suas experiências sociais, saberes não existissem ou não fossem relevantes. Superar essa condição de injustiça requer, portanto, a construção de novos arranjos institucionais que promovam a participação desses coletivos como sujeitos integrais nas relações sociais.

Os textos, reunidos neste número, sintetizam e expressam essa pauta pela efetivação do direito à educação em suas várias nuances, sobretudo por intermédio da construção de uma *práxis* pedagógica e de um currículo comprometido com as lutas dos coletivos populares. A partir de diferentes abordagens teóricas e linhas de pesquisa, são problematizados projetos curriculares, concepções e programas de Educação de Jovens e Adultos com vistas à emancipação social dos oprimidos. Com ênfase na crítica da realidade social e educacional, são anunciadas alternativas teóricas e práticas plausíveis e comprometidas com a efetivação do direito à educação escolar. Os textos, portanto, articulam o caráter de rigor acadêmico com a denúncia necessária a todo processo de

⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

¹⁰ FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

¹¹ BORGES, Maria Creusa de Araújo; RABENHORST, Eduardo. **A escola justa**. *Mimeo*, 2013.

transformação social.

Nesse cenário, coloca-se um conhecido imperativo, anunciado por Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 316) para reflexão: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Assim, a justiça cognitiva, como constituinte da pauta da justiça social, exige o reconhecimento da diferença sem descaracterizar a necessária igualdade. Na verdade, trata-se de um aprofundamento da igualdade com vistas à efetivação da igualdade substantiva, tão cara aos projetos de emancipação social.