

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA BNCC EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

ANALYSIS OF THE CONCEPTION OF HUMAN RIGHTS IN THE BNCC IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE

Renato de Oliveira Dering  0000-0002-0776-3436
Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – CEFET-MG
renatodering@gmail.com

Gustavo Henrique Gandra  0000-0001-7172-6464
Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS
gustavo.h.gandra@gmail.com

Recebido em 24 de janeiro de 2022

Aceito em 31 de março de 2022

Resumo: O presente trabalho de pesquisa discute a concepção e utilização do termo “Direitos Humanos” presentes no principal documento educacional no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo geral volta-se em perceber como a BNCC, enquanto legislação, ainda é uma forma de manutenção da colonialidade do saber nas políticas públicas de educação brasileira, visto que opta pela generalização e apagamento do conhecimento sobre direitos humanos, fragmentando o termo e produzindo conhecimentos hegemônicos ancoradas em uma matriz também hegemônica. Para a presente análise documental, utiliza-se da perspectiva decolonial. A opção decolonial deste estudo se mostra como necessária, visto que, por meio dela, pode-se perceber como as subjetividades dos sujeitos podem ser apagadas por meio de imposições advindas da modernidade ou como outras verdades podem ser implementadas, como a do termo “direitos humanos”. Como arcabouço teórico, trazemos Mignolo (2017; 2020), Quijano (1992) e Dering (2021) para discutir a colonialidade/decolonialidade. Para o diálogo com a concepção de Direitos Humanos, optamos por trazer os estudos de Piovesan (2018) e Bragato (2014).

Palavras-chave: Colonialidade do saber. Modernidade/colonialidade. Educação em direitos humanos.

Abstract: The present research work discusses the conception and use of the term “Human Rights” present in the main educational document in Brazil, the National Common Curricular Base (BNCC). The general objective is to understand how the BNCC, as legislation, is still a way of maintaining the coloniality of knowledge in Brazilian public education policies, since it opts for the generalization and erasure of knowledge about human rights, fragmenting it into the term and producing hegemonic knowledge anchored in a hegemonic matrix too. For the present documentary analysis, the decolonial perspective is used. The decolonial option of this study proves to be necessary, since, through it, it can be shown how the subjectivities of the subjects can be erased through impositions arising from modernity or how other truths can be implemented, such as the term “rights”. humans”. As a theoretical framework, we bring Mignolo (2017;2020), Quijano (1992) and Dering (2021) to discuss coloniality/decoloniality. For the dialogue with the conception of Human Rights, we chose to bring the studies of Piovesan (2018) and Bragato (2014).

Keywords: Coloniality of knowledge. Modernity/coloniality. Human rights education.

1 Introdução

A episteme dos direitos humanos surgiu em meados do século XX como uma fundamentação e defesa de direitos imprescindíveis à dignidade da pessoa humana. Nesse contexto, essa luta contou com o esforço e diálogo de diversas nações, organizadas na forma da Organização das Nações Unidas (ONU) para pacificar esse entendimento dentro de um documento basilar, o qual recebeu o nome de Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Por conseguinte, a produção epistemológica em torno dos direitos humanos ampliou-se para alcançar a efetivação desses direitos nos diversos contextos sociais ao redor do mundo. Entretanto, a concepção dos direitos humanos pode divergir em determinados contextos, principalmente quando uma estrutura de colonialidade é sustentada com o objetivo de manter a matriz colonial de poder.

Nesse sentido, existe um perigo para a pessoa de direitos quando o colonizador constrói uma retórica adversa aos direitos humanos, subvertendo o seu significado e contrapondo, na prática, a sua episteme. A dominação sobre o colonizado se torna mais possível uma vez que, em razão daquela dissimulação de significado, esse é privado de um conhecimento profundo acerca dos seus direitos. Portanto, como finalidade teórica, consideramos que essa estrutura segue uma lógica de colonialidade do saber, por buscar domínio sobre um conhecimento por meio da ressignificação epistemológica.

A colonialidade do saber, que apontamos na concepção dos direitos humanos na educação e, como corpus deste estudo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possui uma sofisticada ação de diminuir o efeito de seu significado, porém, sem negar ou contrapor. O colonizador, nesse envolvimento, age num plano epistemológico onde ressignifica termos, conceitos e imagens para interferir no campo prático e social onde o colonizado está inserido.

Observando isso, o presente estudo busca identificar e discutir a concepção de “Direitos Humanos” na BNCC enquanto uma manutenção da colonialidade do saber na política de educação nacional brasileira. Para tanto, é importante destacar a discussão jurídica que construiu a episteme dos direitos humanos, bem como verificar como a concepção de DH na BNCC é uma forma de manutenção da colonialidade do saber.

Este estudo, por assim ser, toma como base crítico-teórica a perspectiva decolonial ancorada em Mignolo (2017;2020), Quijano (1992) e Dering (2021). Para os direitos humanos e sua relação com a decolonialidade, serão utilizados os estudos de Piovesan (2018), bem como de Bragato (2014). A análise documental proposta para esse exame analítico entre Direito e Educação é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

2 A opção decolonial

A colonialidade, discutida por Mignolo (2017; 2020) e Quijano (1992), situa-se na compreensão de formas de dominação que perpassam o período da colonização e funcionaram como amarras sociais e culturais que, a seu modo, foram domando e domesticando sujeitos em prol de “um bem maior”. É nessa concepção que se fala em modernidade/colonialidade.

No entanto, ancorado em Quijano (1992), Mignolo (2020) explica ainda que a colonialidade está relacionada ao Padrão Colonial de Poder (PCP) ou Matriz Colonial de Poder (MCP). Para os autores, a matriz sustenta um “controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2020, p. 05). Assim, ao falarmos em colonialidade abordamos formas de

controle e dominação de determinados sujeitos sobre outros. Sobre o assunto, Dering (2021, p. 38) discorre que:

Observadas tais reflexões, pode-se entender ainda que a colonialidade do poder, atravessa controles específicos de dominação para realizar sua tarefa de “manter a ordem da modernidade”, impondo conhecimentos que, por sua vez, aniquilam a corporeidade do sujeito, suas formas de conceber o conhecimento, bem como estabelece um padrão – eurocêntrico – como uma perspectiva única. Deste modo, promovendo também a colonialidade do ser e do saber, sendo a colonialidade do saber um modelo de controle que promove a desvalorização e o conseqüente apagamento da identidade dos sujeitos e a colonialidade do ser é um modelo de controle que visa a inferiorização, subalternização e desumanização dos sujeitos.

Sobre a questão de subalternização e inferiorização, Quijano (1992, p. 10) afirma que: “los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones”. Assim, se os colonizadores impuseram significações, elas também as promoveram e as perpetuaram como verdades para os demais, o que foi uma forma de promover a manutenção de determinados padrões. Por isso é necessário questionar o termo modernidade e sua relação com a colonialidade.

Para Mignolo (2015), a modernidade estabelece uma relação intrínseca com a colonialidade, visto que dela se pressupõe o que ele chama da “retórica salvacionista”, isto é, uma forma de não apenas subalternizar o corpo e os saberes do outro, mas dar poder à elite hegemônica de poder traçar rumos para os subalternizados. Assim, pela lógica da modernidade, justificou-se, ao longo dos anos no Brasil, as explorações e dominações sociais, como a escravidão, por exemplo, e um modelo escolar excludente que estratifica e hierarquiza quem sabe mais ou menos e de que modo esses conhecimentos são ou não válidos.

A escola e os projetos políticos que a envolvem sempre foram formas de manutenção da hegemonia da classe dominante. O discurso de que “a educação salva” sempre esteve na sociedade, mas, de fato, o termo educação foi esvaziado e manipulado, pois dentro do preceito da modernidade/colonialidade, apenas um tipo de educação salva: a da escola hegemônica. “Logo, é importante perceber que a língua e suas formas de representação/apresentação é uma das principais formas de dominação que o homem utiliza para tornar o outro um ser servil, alienado.”, nos dizeres de Dering (2021, p. 34).

Considerando esses pontos de discussão, é importante compreender que a escola reproduz e dita como certo a colonialidade do saber, uma amarra que tem por objetivo o controle dos conhecimentos dos sujeitos para, assim, poder valorizar ou desvalorizar o melhor e pior entre os pares. Deste modo, quando falamos de um discurso esvaziado sobre a educação, falamos também de uma lógica dominante a qual a colonialidade do saber pretende manter. Isso porque:

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como “legítima” – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da “ilegitimidade” de sua própria cultura (FREIRE, 1979, p. 39).

Portanto, ao optar pela perspectiva decolonial, o presente estudo compreende que há ainda uma forma de dominação dos documentos oficiais que acabam, a seu modo, conduzindo e priorizando conhecimentos hegemônicos em prol de outros

saberes, o que ocasionaria uma problemática educacional que reflete no direito à educação, logo, nos direitos humanos.

3 Concepção acerca dos Direitos Humanos

A concepção do que hoje conhecemos como direitos humanos foi produzida no conturbado século XX sob o urgente esforço de determinadas nações no Pós-Segunda Guerra Mundial. O foco era o de reconhecer e de resguardar a dignidade da pessoa humana após tantos envoltos e entraves que esse século provocou em seus sujeitos. Entende-se que essa concepção é fruto de um histórico de amadurecimento epistemológico nos tratados e convenções internacionais acerca dos direitos e liberdades fundamentais que possui origem antes mesmo da fundação da Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesse sentido, Flávia Piovesan (2018, p. 203) destaca que logo no Pós-Primeira Guerra Mundial “o Direito Humanitário, a Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho situam-se como os primeiros marcos do processo de internacionalização dos direitos humanos”, demonstrando, assim, o surgimento crescente de uma preocupação internacional em reconhecer e defender direitos humanos.

Entretanto, a instituição desses marcos não foi o suficiente para interromper o contínuo crescimento do ódio e violência que vieram a acontecer entre os anos de 1939 e 1945, marcados pela segunda grande guerra. Em meio às atrocidades encontradas nos campos de concentração, nos campos de trabalho forçado, em ataques nucleares e tantos outros crimes de genocídio, epistemicídio, extermínios em massa, tortura, escravidão consubstanciados em conceitos e preconceitos de raça, cor, sexo, gênero, religião e etnia; urgiu a necessidade de refletir e discutir os limites da guerra bem como de toda a violência contra a dignidade da pessoa humana. Em reflexão a esse período, Piovesan esclarece ainda que:

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável (PIOVESAN, 2018, p. 210).

Desse modo, chegamos a um novo momento de esforço da comunidade internacional na reconstrução dos direitos humanos que, por sua vez, reconheceu a necessidade de rediscutir outra célebre questão jurídica e política do século XX: a limitação de poder do Estado-nação frente aos seus cidadãos de modo que “não mais poder-se-ia afirmar, no fim do século XX, que o Estado pode tratar de seus cidadãos da forma que quiser, não sofrendo qualquer responsabilização na arena internacional” (PIOVESAN, 2018, p. 211). Dialoga com a autora Mazzuoli (2021, p. 22) ao dizer que: “os direitos humanos são direitos que garantem às pessoas sujeitas à jurisdição de um dado Estado meios de vindicação de seus direitos, para além do plano interno, nas instâncias internacionais de proteção”.

Essas proposições são fundamentadas após a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, que era composta por uma comunidade internacional, voltada para a manutenção da paz e cooperação desses, adotando o comportamento político que tornou a violação dos direitos humanos um problema de relevância internacional. Piovesan, ao expor o desenvolvimento desse pensamento, escreve que:

Nasce ainda a certeza de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao âmbito reservado de um Estado, porque revela tema de legítimo interesse internacional. Sob esse prisma, a violação dos direitos humanos não pode ser concebida como questão doméstica do Estado, e sim como problema de relevância internacional, como legítima preocupação da comunidade internacional. (PIOVESAN, 2018, p. 211).

Ademais, destaca os efeitos e objetivos da ONU no mundo Pós-guerra:

A criação das Nações Unidas, com suas agências especializadas, demarca o surgimento de uma nova ordem internacional, que instaura um novo modelo de conduta nas relações internacionais, com preocupações que incluem a manutenção da paz e segurança internacional, o desenvolvimento de relações amistosas entre os Estados, a adoção da cooperação internacional no plano econômico, social e cultural, a adoção de um padrão internacional de saúde, a proteção ao meio ambiente, a criação de uma nova ordem econômica internacional e a proteção internacional dos direitos humanos (PIOVESAN, 2018, p. 218).

Contudo, até aquele momento, os direitos humanos ainda traduziram em matéria de tratados, convenções e costumes internacionais, sendo defeso em todos eles, mas nunca estipulado, descrito ou oficialmente concebido. Foi assim que essa mesma comoção internacional que produziu a Carta das Nações Unidas de 1945 concebeu pela primeira vez a noção contemporânea de direitos humanos, que se encontra na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (DUDH). Nesse sentido, Piovesan conclui que:

Os direitos humanos tornam-se uma legítima preocupação internacional com o fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação das Nações Unidas, com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU, em 1948 e, como consequência, passam a ocupar um espaço central na agenda das instituições internacionais (PIOVESAN, 2018, p. 211).

A DUDH consiste num conjunto de determinações consagradas em comum acordo entre a comunidade internacional que reconhece direitos e deveres necessários à proteção da dignidade da pessoa humana cujo “principal significado é consagrar o reconhecimento universal dos direitos humanos pelos Estados, consolidando um parâmetro internacional para a proteção desses direitos” (PIOVESAN, 2018, p. 241). Ao dialogar Piovesan com os propósitos da ONU, tem-se que:

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 01).

Sendo assim, passou a valer esse novo parâmetro internacional acerca do que seriam os direitos humanos, fazendo com que os demais Estados signatários fossem impelidos a rever suas políticas internas, legislações, relações com Estados estrangeiros bem como o tratamento das pessoas que deles faziam parte. Identifica-se, também, que a ONU possui uma estrutura administrativa e jurídica com competência para aplicar sanções internacionais aos Estados signatários que descumprirem os respectivos tratados internacionais.

Salienta-se, assim, que todas as nações devem/deveriam compreender que “os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para

uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna” (RAMOS, 2020, p. 30).

Desse modo, Piovesan aduz que a “Declaração ainda exerce impacto nas ordens jurídicas nacionais, na medida em que os direitos nela previstos têm sido incorporados por Constituições nacionais e, por vezes, servem como fonte para decisões judiciais nacionais” (PIOVESAN, 2018, p. 241). No entanto, é importante lembrar que:

A despeito da profunda complexidade da gênese e do desenvolvimento dos direitos humanos, que combinam desde direitos individuais a direitos coletivos e difusos, persiste um discurso em que a visão ocidental é predominante e, como tal, os vincula aos movimentos políticos e filosóficos produzidos no contexto europeu moderno (BRAGATO, 2014, p. 206).

Evidentemente, não foi diferente com o Brasil que, enquanto Estado membro da ONU e signatário da DUDH e de tantos outros tratados internacionais, deve fazer uso desses parâmetros para resguardar a dignidade humana das pessoas que vivem sob sua tutela. Portanto, em 1988, é promulgada a Constituição Federal que, vigente atualmente, é considerada precursora na inserção dos direitos e garantias fundamentais da DUDH na norma jurídica brasileira e na redemocratização do país.

Nesse sentido, Piovesan diz que “a consolidação das liberdades fundamentais e das instituições democráticas no País, por sua vez, muda substancialmente a política brasileira de direitos humanos, possibilitando um progresso significativo no reconhecimento de obrigações internacionais nesse âmbito” (PIOVESAN, 2018, p. 102).

Conforme identificamos, percebe-se que a DUDH possui um grande poder de influenciar as constituições de diversos países, bem como as decisões judiciais dentro de suas respectivas ordens jurídicas. Destaca-se, ainda, que:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi delineada pela Carta das Nações Unidas e teve como uma de suas principais preocupações a positivação internacional dos direitos mínimos dos seres humanos, em complemento aos propósitos das Nações Unidas de proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais de todos, sem distinção de sexo, raça, língua ou religião.¹ Trata-se do instrumento considerado o “marco normativo fundamental” do sistema protetivo das Nações Unidas, a partir do qual se fomentou a multiplicação dos tratados relativos a direitos humanos em escala global (MAZZUOLI, 2021, p. 68).

Entretanto, é importante evidenciar que a DUDH não possui natureza de norma jurídica, sendo tão somente um comprovante do acordo de diversas e Estados-nações acerca do que são os direitos humanos. Por isso, Piovesan diz que “a Declaração Universal tem sido concebida como a interpretação autorizada da expressão ‘direitos humanos’, constante da Carta das Nações Unidas, apresentando, por esse motivo, força jurídica vinculante” (PIOVESAN, 2018, p. 238), demonstrando que essa já constitui como parte do direito costumeiro tanto interno quanto internacional. Vale lembrar que:

Portanto, a teoria mais influente sobre a fundamentação dos direitos humanos combina fatos históricos e concepções antropológico-filosóficas próprias do contexto europeu moderno, o que sugere não apenas a ausência de contribuições para além das fronteiras do Ocidente, como propõe que os direitos humanos ostentam o ideário próprio de sua cultura (BRAGATO, 2014, p. 210).

Observado isso, conclui-se que “os direitos humanos são fruto de um espaço simbólico de luta e ação social, na busca por dignidade humana, o que compõe um construído axiológico emancipatório” (PIOVESAN, 2018, p. 202) devendo ser

observado e respeitado em todas as instâncias sociais em virtude de seu duro histórico de desenvolvimento epistemológico. No entanto, respeitar significa, também, compreender todo o contexto no qual eles foram dispostos, tomando como necessidade, mas não autoridade impositiva, visto as alternâncias e diálogos ocorrem na sociedade e elas devem ser investigadas para compreender o sujeito em seus contextos, visto que “a modernidade não é um fenômeno linear e unifacetado” (BRAGATO, 2014, p. 210). Essa proposição relaciona as propostas de Bragato (2014) com as discussões de Quijano (1992) e Mignolo (2017; 2020) ao compreenderem que as discriminações sociais partem dessa estrutura de poder colonial impostas pela ideia de modernidade/colonialidade, que considera conhecimentos eurocêntricos e ocidental.

4 Direitos Humanos e BNCC

Educar em direitos humanos é um desafio para a comunidade internacional desde a proclamação da DUDH, o que a fez construir medidas de política internacional para nortear os Estados signatários ao fim do XX e início do XXI. São exemplos dessas medidas fundamentais para a política internacional de educação em direitos humanos a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (ONU, 1990) e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005). Dessa forma, o Brasil publicou, logo em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos observando as disposições produzidas em discussão entre os demais Estados signatários da ONU a fim de, “sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país” (BRASIL, 2018, p. 12).

Nesse contexto, o Brasil seguiu sua política nacional de educação em direitos humanos buscando, inicialmente, atingir a educação básica. Sendo assim, ao analisar os Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação brasileiras no contexto de 2010, Silva e Tavares (2013, p. 03) disseram que “na educação básica, observa-se a inserção dos conteúdos de direitos humanos nas escolas, ainda que, na maioria dos Estados, eles sejam trabalhados em forma de projetos e ações pontuais, sem estar articulados com o currículo”.

Portanto, como também veremos na BNCC, identifica-se que a educação em direitos humanos no Brasil é construída fundamentalmente de forma fracionada e genérica, seja em projetos, ações públicas ou pontualmente nos currículos. Portanto, se entre os objetivos da BNCC estão: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10), o documento falha ao não abordar a importância de se conhecer o que são os “direitos humanos”.

Desse modo, a promulgação da BNCC, em 2018, objetivou uma formalização e unificação do currículo educacional da educação básica nacional, isso, por sua vez, já promove a BNCC uma imposição do que é importante e do que não é. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não tinham esse caráter normativo e impositivo como esclarece a BNCC em suas páginas iniciais: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 07). Ao mesmo tempo que se impõe como necessária, unificando e ditando o que é importante, o documento não se preocupa em discutir sobre a educação em/para os direitos humanos.

Nesse sentido, em um levantamento feito para esse trabalho, identificamos que dentro das cinquenta e seis vezes em que o termo “direitos humanos” aparece em todo o documento, oito delas aparecem em contexto de citação ou nota de rodapé e outras três vezes em textos introdutórios, sendo o restante redigido na descrição de habilidades, objetivos e fundamentos de outros componentes curriculares, predominantemente nos ensinamentos fundamental e médio. A saber, as cinco primeiras vezes em que o termo aparece está em uma referência em nota de rodapé:

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017 (BRASIL, 2018, p. 08).

Ademais, ressalta-se que a BNCC é estruturada em diversos componentes curriculares (tais como língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, etc.) dos quais nenhum aborda, com maior especificidade, sobre direitos humanos, mas o trata como finalidades para determinadas ações. Elas aparecem, geralmente, como finalidade dos objetivos. Como ocorre nas competências gerais e específicas das áreas:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e **promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 65, *grifos nossos*).

Sendo assim, identificou-se que em todos os contextos em que surge o termo “direitos humanos” nenhum é dedicado a explicar, conceituar, discutir ou explanar – ainda que de modo genérico – o que são os direitos humanos ou a educação em/ para os direitos humanos na concepção do documento.

Nesse sentido, a problemática surge em forma de colonialidade do saber quando o documento oficial, mesmo citando diversas normas e declarações sobre direitos humanos, não elabora sua concepção acerca desses direitos, demonstrando não estar, de fato, tão fundamentada neles. Portanto, atrelado ao visível fracionamento da matéria entre os componentes curriculares, ocorre o esvaziamento do termo, que promove a condenação dos sujeitos.

Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura social de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos (GROSFOGUEL, 2018, p. 44)

Como resultado ardiloso, o esvaziamento do termo “direitos humanos” se torna perigoso, mas uma forma de controle. Além disso, esse efeito pode ser identificado facilmente quando, na maioria das vezes, o termo aparece junto a algum verbo que o enaltece, mas nunca o define. Como vemos na descrição da competência geral da educação básica n.7, que diz:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que

respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 09).

Da mesma forma, encontramos a competência específica de ciências humanas para o ensino fundamental n.6, a seguir:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que **respeitem e promovam os direitos humanos** e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 357, *grifos nossos*).

Nesse sentido, vemos que a BNCC espera que todos respeitem e promovam os direitos humanos sem dedicar a eles importância suficiente para concebê-los em um componente curricular, tal como todas as outras áreas de conhecimento possuem dentro do documento oficial. Todavia, a problemática se estende para além da omissão de conhecimento desse documento acerca dos direitos humanos, o que já demonstra uma forma de manutenção da colonialidade do saber, mas também, presunçosamente, espera que todos devam saber, o que o torna uma amarra social que induz ao erro aquele que não sabe, desigualando-o a aqueles que sabem.

Nota-se, assim que o termo “direitos humanos”, ao ser fragmentado, é vago e não busca um maior aprofundamento na formação discente ou docente. Tal percepção geral, a nosso ver, é necessária, dado o caráter normativo do documento e o modo como o termo perpassa, principalmente, os objetivos gerais e específicos de áreas.

Verifica-se que uma maior aproximação de explicações ou conceitos acerca do que são os direitos humanos para a BNCC estão nas referências, que citam, além da DUDH, o Caderno de Educação em Direitos Humanos, publicação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; o Decreto nº 7.037/2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos; o parecer CNE/CP nº 8/2012, que trata das diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e a Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

No entanto, embora apareça como nota de rodapé, o teor dos documentos pouco – ou quase nada – é vislumbrado em toda a BNCC. Logo, o que percebemos como forma de colonialidade do saber é que existe um documento impositivo nacional que baliza a educação no Brasil, que se vale em trazer objetivos que se voltam aos direitos humanos, mas não se preocupa em explicitar o que seja direitos humanos na concepção do documento ou, ainda mais grave, indicar, ao menos, componente curricular que discuta essa questão com os alunos em sua formação.

Ocorre o mesmo com a educação – enquanto processo de escolarização formal – que, de forma ainda mais cruel, é uma maneira de garantir a não descolonização do ex-colonizado, uma vez que a escolarização brasileira ainda se utiliza da colonialidade do saber para manter um determinado padrão do que se deve ou não estudar, do que é ou não legitimado (DERING, 2021, p. 57).

Deste modo, o problema, além da omissão do conhecimento melhor desenvolvido de direitos humanos e educação em/para os direitos humanos no documento, demonstra, não apenas uma forma de manutenção da colonialidade do saber, que pressupõe que todos devem saber, mas também é uma amarra social que induz ao erro daquele que não sabe, transformando-o em um ser débil contra o ser inteligível. É preciso ter o direito de conhecer os direitos humanos para exercê-los e

cobrá-los, quando não se tem, o que se coloca é tomado como verdade, reproduzindo a lógica salvacionista. Vale lembrar que é o salvacionismo que cria, manipula e projeta verdades na modernidade/colonialidade, que são aceitas e reproduzidas como necessárias. Ressalta (MIGNOLO, 2015, p. 58, tradução nossa) que:

o par modernidade/colonialidade aponta à coexistência da retórica salvacionista da modernidade e da lógica da exploração, controle, manipulação, força necessária para avançar nos projetos salvacionistas modernos (conversão, civilização, desenvolvimento e modernização, democracia e mercado)¹.

Dentro do par modernidade/colonialidade, em diálogo com Mignolo (2015), chamamos de salvacionismo essa ação que oprime o colonizado pelo discurso de salvá-lo, omitindo conhecimento que a ele é de direito.

5 Considerações Finais

A discussão aqui proposta convergiu para analisar como a educação em direitos humanos é vista e utilizada dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por se tratar de uma política nacional de educação brasileira, vislumbra-se que o termo “direitos humanos” tivesse sido explicitado, explanado e utilizado de modo a levar o sujeito a perceber a importância da educação em direitos humanos.

Apesar de existir um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil desde 2003, a BNCC ocupou-se em delimitar sua própria concepção de educação em direitos humanos que, por sua vez, diminuiu o seu significado a ponto de resumir em pequenos tópicos dentro dos currículos de outros componentes curriculares, fragmentando o termo e esvaziando, uma forma de promover a manutenção da colonialidade do saber.

Sendo assim, uma normativa educacional que não concebe a importância dos direitos humanos, junto ao seu conceito, está fadada a seguir na contramão do respeito à dignidade da pessoa humana. Em reflexão ao que foi exposto neste trabalho, destaca-se que a identificação de amarras de uma colonialidade do saber dentro de uma ampla estrutura de colonialidade, que articula outras formas de dominação, é bastante complexo pela própria razão de transvestir-se em algo aparentemente simples e inofensivo. Quando empregado dessa forma, o termo se esvazia de significado e, aos poucos, leva consigo os direitos.

Entretanto, cumpre ressaltar que a crítica deste trabalho não visa contrapor uma ideia para colocar outra no lugar, como apontar uma ilustre e perfeita concepção de direitos humanos para servir de base a toda educação nacional. Ainda assim, espera-se tornar evidente que a concepção dos direitos humanos na BNCC é um retrocesso em comparação a toda a epistemologia produzida acerca desses direitos, tanto no campo sociológico quanto jurídico, ao longo de sua história entre os séculos XX e XXI

¹ el par modernidad/colonialidad apunta a la coexistencia de la retórica salvacionista de la modernidad y la lógica de explotación, control, manipulación, fuerza necesaria para avanzar en los proyectos salvacionistas modernos (conversión, civilización, desarrollo y modernización, democracia y mercado) (MIGNOLO, 2015, p. 58).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>; Acesso em: 19 jun 2021.

BRASIL. **Plano nacional de educação em Direitos Humanos.** Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso: 10 mar 2022.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos.** v. 19, n. 1, pp. 201-230, 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/5548> Acesso: 20 jul 2021.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Descolonialidade e interculturalidade dos saberes político-jurídicos: uma análise a partir do pensamento descolonial. **Direitos Culturais. Santo Ângelo,** v. 4, n. 6, p. 109-122, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tcche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/view/24> Acesso 20 jul 2021.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual.** (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf> Acesso: 10 mar 2022.

GROSGOUEL, Ramón. “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos.** ed. 8. Rio de Janeiro: Forense; Método, 2021.

MIGNOLO, Walter. **Trayectorias de re-existencia:** ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso em: 30 jun 2021.

MIGNOLO, Walter. Memórias y reflexiones en torno de la de/colonialidad del poder. **Políticas de la Memoria,** n. 20, Buenos Aires, 2020, pp. 79-96. Disponível em: <http://ojs.politicasdelamemoria.cedinci.org/index.php/PM/article/view/683/773> Acesso 21 jun 2021.

PIOVENSAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. ed. 7. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.