

CARTOGRAFANDO OS DIREITOS HUMANOS EM CURITIBA: DA NORMATIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO

CARTOGRAPHING HUMAN RIGHTS IN CURITIBA: FROM NORMATIZATION TO PRACTICES IN EDUCATION

Cláudia Madruga Cunha¹
Milaine Alves Barszcz²

RESUMO

Nesse artigo trazemos apontamentos resultantes da pesquisa que se utilizou dos procedimentos cartográficos para pensar as linhas paralelas dos Direitos Humanos e da Educação. Parte-se da perspectiva das autoras enquanto professoras, uma filósofa e a outra pedagoga, traçando uma rota de análise que se inspira em evocar a diferença como existência e resistência. Puxa-se os fios paralelos: Direitos Humanos e Educação para orientar o lugar e a posição nos quais outros fios se encontrarão para tecer uma esfera propositiva, uma escrita mapa, situada numa escola de educação básica de Curitiba. Essa escrita acaba por evocar um dos princípios do rizoma, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, o princípio de ruptura a-significante, o qual diz respeito do processo de desterritorialização. Nesse movimento de desterritorialização deslocou-se o conceito de biopotência, proposta por Guattari e Rolnik (1990) e Educação Menor de Gallo (2003) para problematizar os Direitos Humanos na escola.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Cartografia.

148

ABSTRACT

In this article, the authors share notes from the research that used cartographic procedures to reflect on the parallel lines of Human Rights and Education. It starts from the authors' perspective as teachers, one a philosopher and the other a pedagogue, tracing an analysis route inspired by evoking differences as existence and resistance. Parallel threads, Human Rights and Education, were identified to guide the place and position of other lines to weave a propositional sphere, a written map, located in a primary education school in Curitiba. This writing evokes one of the rhizome principles proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari, the a-significant rupture principle, which concerns the deterritorialization process. The authors highlighted the concepts of biopotency, proposed by Guattari and Rolnik (1990), and Educação Minor by Gallo (2003) to problematize Human Rights at school as part of the deterritorialization movement.

Keywords: Human Rights; Education; Cartography.

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Paraná/UFPR, atua no Departamento de Artes, do Setor de Comunicação, Artes e Design, no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR na Linha Licores: Linguagem, corpo e Estética. Coordena o Grupo: Rizoma: laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e arte Educação. E-mail: cmadrugacunha@gmail.com

² Atualmente é pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e professora na Rede Municipal de Ensino de Araucária. Formada em Pedagogia, com especialização em Gerenciamento do Ambiente Escolar: Supervisão e Orientação. Mestre em Educação pela UFPR: Teoria e Prática de Ensino. e-mail: milaine.alves2018@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Trazemos nesse artigo reflexões resultantes da pesquisa³ que se utilizou dos procedimentos cartográficos para pensar a relação Direitos Humanos e Educação, intermediada e problematizada pela noção de língua[gem] menor e outros conceitos vindas da filosofia pós-estruturalista deleuziana-guattariana. Pode-se dizer que o século XX foi cenário de transformações epistêmicas, que resultaram de um conjunto de acontecimentos, entre estes se deu aparecimento e a expansão de algumas ciências que balançaram o cenário das ciências humanas: a psicanálise, a antropologia e a linguística. A primeira conduziu o pensamento para além da consciência, a segunda nos apresentou a etnicidade do outro e a terceira fragmentou a unidade lógica, trazendo a separação entre fala, língua e ambas as dicotomias do próprio pensamento.

Essa mudança no modo de se conceber e teorizar o que passa no mundo da vida, alterou os modos de fundar, interpretar e produzir conhecimento. As novas teorias fragmentaram o modelo metodológico moderno, em meio as grandes alterações políticas e econômicas produzidas por duas guerras mundiais, e próximas a outros fatos que desencadearam o esgotamento de certa ordem moral, social e cultural. Tal cenário proporcionou o encontro com as culturas alheias, o que se deu em processos, na maioria das vezes, de desapropriação de territórios, identidades, corpos, comunidades, apropriação indevida de línguas, bens materiais, imateriais, processos culturais. Entre os fatos a invenção dos novos meios de transportes e de comunicação, os meios de comunicação de massas contribuíram para o acesso e convívio com outras culturas, deram acesso a símbolos, artefatos culturais nos quais se expressam a vida e o mundo do outro. Esses acessos se viabilizaram, no pós-guerra, junto ao avanço do processo de globalização da economia, algo que tem se exercido, desde então, entre os povos de modo hierárquico e não menos violento. Por fim, os novos modos de consumo, vindos com a exploração econômica, proporcionaram a fetichização do diferente, a banalização do que difere,

³ Trata-se dos resultados de uma pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em educação desenvolvida entre os anos (2018-2021).

a padronização das culturas e do mundo da vida, dos vários grupos, comunidades e países que hoje formam a aldeia global

Lidar com a existência dos outros modos de viver e de expressar o sentido da vida, exigiu deixar de se pensar o outro romanticamente, ordenou a construção de direitos que não apenas preservasse a diferença, mas garantisse a permanência das condições com as quais os indivíduos considerados diferentes pudessem manter seu estado singular e continuar a diferir. Observando temáticas comuns e um esforço próximo de salvaguarda da alteridade, da diferença (social, econômica, política, cultural, física, religiosa, mística), pode-se considerar que há uma ressonância entre os estudos pós-estruturalistas, herdeiros do estruturalismo e as temáticas que envolvem os Direitos Humanos. Ambos, escola de pensamento e proposta de ação, aparecem no pós-guerra, momento efervescente para se pensar questões éticas e morais, que se alinhavam entorno de um fragmentado conceito de humanidade. Para além das alterações já citadas, as práticas de guerra, torturas, invasões, desterramentos, genocídios, enfraqueceram o conceito de humanidade e a perspectiva de um iluminismo tardio que o sustentava.

Do ponto de vista epistemológico, a racionalidade iluminista e toda a secularidade que denominava a noção de ordem comum e direito universal, acabaram por ruir. Essa ruptura chegou às ciências humanas (DOSSE, 2018), transformou as bases que assentavam concepções metodológicas e exigiu novas formas de se analisar os modos de vida dos indivíduos, grupos, sociedades. Emergiram neste momento diversas análises voltadas a observar o fenômeno humano e social, entre estas o estruturalismo, foi uma corrente de pensamento formada por autores de diferentes campos científicos, que tinham por comum o uso do sistema linguístico fundado por Saussure (1999). O estruturalismo viveu o auge das suas elucubrações intelectuais na França do final da década de 1940 ao início da década de 1960. Reuniu e repercutiu em várias áreas de conhecimento, teve adeptos na: psicanálise, filosofia, sociologia, antropologia e literatura (DELEUZE, 2010). Os estruturalistas tinham por comum a análise linguística, com ela criaram outros métodos e desdobraram, junto da perspectiva analítica dos signos, o elemento simbólico. O simbólico diz das formas de expressão, é uma espécie de meio termo entre a realidade e a interpretação que se faz dessa realidade, fazendo uso de sistemas de significação.

Tendo por base a noção de que a linguagem enquanto sistema de significação é algo que pré-existe à fala e a outras formas de expressão (compreensão saussuriana), diversos intelectuais desdobraram esse ponto de vista em novas metodologias. Tanto Gilles Deleuze como Félix Guattari eram próximos aos autores do estruturalismo e foram bastante influenciados por eles (DOSSE, 2010); porém ambos, por volta da década de 70, passaram a discordar da linguagem como estrutura unificadora e genética da ordem instrumental do pensamento e, nesse sentido, inauguram o pós-estruturalismo (WILLIAMS, 2013). O filósofo e psicanalista se encontraram após a eclosão do movimento francês de maio de 1968 e instalaram um modo de pensar antinormativista, anti-humanista e o antissubjetivista. Nos anos seguintes ao pós-maio de 1968 foi o contexto no qual se deu uma virada radical na perspectiva de pensamento de ambos (DOSSE: 2010). Eram tempos nos quais se exigiam mudanças de comportamento, desapego a determinadas tradições, e por todo lado brotavam movimentos revolucionários, descolonizadores, reivindicavam-se mudanças políticas e sociais, se exigiam novos direitos.

Essa tentativa de aproximação das problematizações deleuziana-guattariana com a relação Direitos Humanos e Educação pode ser contestada, uma vez que esse pensamento se coloca como anti-humanista e faz crítica a um padrão moralizador, normativo e universal que ronda os Direitos Humanos. Contudo, Michel Foucault (2010), numa análise à obra produzida pelos autores disse que o encontro entre estes intelectuais resultou em uma obra polêmica, e que o *Anti-Édipo* (1995a) é uma delas. Na leitura que faz sobre essa obra Foucault, diz que:

[...] é um livro de ética, o primeiro livro de ética que se escreveu na França depois de muito tempo (é talvez a razão pela qual seu sucesso não é limitado a um “leitorado” [“lectorat”] particular: ser anti-Édipo tornou-se um estilo de vida, um modo de pensar e de vida). Como fazer para não se tornar fascista mesmo quando (sobretudo quando) se acredita ser um militante revolucionário? Como liberar nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento? Os moralistas cristãos buscavam os traços da carne que estariam alojados nas redobras da alma. Deleuze e Guattari, por sua parte, espreitam os traços mais ínfimos do fascismo nos corpos (FOUCAULT, 2010, p. 105).

A observação foucaultiana permite concluir que os autores, Deleuze e Guattari (1995a), abriram brechas para uma nova perspectiva ética ou para uma ética perspectivista e para ações que demandam os termos de criação de micropolíticas. Essa obra para além de se

colocar em oposição à psicanálise lacaniana também demanda “uma crítica violenta (por parte de Deleuze e Guattari) da teoria saussuriana do signo” (DOSSE, 2010, p. 194). Saussure (1999) insistia no caráter arbitrário da língua por via de uma relação assimétrica entre significante e significado. O significante em Saussure impõe uma relação com um significante mestre e transcendente. Deleuze e Guattari (1995a) quando interpretam que a expressão [significante] e o conteúdo [significado] funcionam de maneira reversível, impõem a essa relação à dinâmica dos fluxos. Na revisão de uma orientação pragmática à linguagem, que pretende desmascarar que a expressão seja um fazer e o enunciado uma unidade primeira da língua, uma ordem genética, concluem que toda linguagem é performativa. E antes de serem estruturados por regras de linguagem os conteúdos remetem a micropolíticas (GUATTARI, 1998; *apud* DOSSE, 2010, p.196).

De outra parte as problematizações teóricas sobre os direitos, que se instalam ao final dos anos 1960 e na década de 70 do século XX, giram entorno de uma afirmação ainda genérica da universalidade dos Direitos Humanos no entendimento de que o debate entre o Estado e as minorais sociais ou os movimentos sociais, ampliaria uma consciência social que traria uma gradual e necessária efetivação desses direitos. Contudo, a análise do concreto no qual viviam os autores, contexto marcado por guerras como a do Vietnã, levantes anticoloniais em outras colônias francesas e demais embates da descolonização em todo Sul global, paralelo a exploração da energia nuclear e a crise do petróleo, mostrava que a forma universalista de propor os Direitos Humanos subestimava algumas dimensões subjacentes aos planos do político, do social, do econômico e do cultural.

Tais planos sobrepostos na trama simbólica da linguagem, tanto nas falas e nos discursos objetivos (sonoros) como nas ponderações subjetivas (imagens pensamento), operam em um mesmo contexto e contribuem para dissimular o enfoque normativo dos direitos e a busca de que esses se tornem constitucionalmente positivados. O processo de constituição da subjetividade é tenso e se estabelece por um conjunto de inter-relações, relações que estão sempre se deslocando junto aos indivíduos, grupos e sociedades – daí a necessidade de um processo cartográfico (rizomático) de investigação da realidade e a proposição de uma revisão

constante das normas criadas (nomadologia) para fins de vir a constituir uma micropolítica dos Direitos Humanos.

Não se trata de diferenciar o discurso e a prática dos Direitos Humanos, mas decifrar os processos que se instalam entre a predisposição (lutas das minorias e dos movimentos sociais) e as novas regulações, diante das evidências contundentes de violações de direitos sociais, econômicos e culturais, e o aumento da tentativa dos governos de supressão de direitos. O pensamento que se articula em Deleuze e Guattari (1995a) nos permite sair da consciência humanista no debate de uma noção de direito fundamental, já que descaracteriza o universal ligado a essa noção de consciência iluminista e essencialista da realidade e se refere a um entendimento que indiretamente tende a contribuir para generalizar as formas de aplicação normativa, o que para os autores tende a colaborar mais para naturalizar as violações do que fundar garantias. Interessa-nos pontuar que:

Após os anos 1970, a nova forma ocidental de perceber o mundo, pautada pelo modelo capitalista neoliberal, possibilitou o enfraquecimento político estatal ante o fluxo monetário de instituições de atuação especulativa em nível global. Com isso, os direitos até então adquiridos passaram a ser entendidos como custos sociais a serem reduzidos em detrimento de uma liberdade de circulação do capital privado de grandes corporações transnacionais. Em outras palavras, engendrou-se uma racionalidade que, ao separar a economia das demais instituições sociais, terminou por subordiná-las a uma ideologia puramente mercantilista (CADEMARTORI; GRUBBA, 2012, p. 705/706).

Esses tempos de mercantilismo, os quais também exigiam expulsar o fascismo e reorganizar a política, reinventar a vida em sociedade, viver outras formas de arte, de semióticas e semiologias, no seu contraposto acolheu as singularidades e as diferenças ligadas aos modos de vida, a diversidade que advinha das crenças e costumes culturais antes invisibilizados; foi momento de perceber a dessemelhança dos corpos, dos desejos e dos sentimentos que passaram a se expressar nas brechas do que passou a se chamar de revolução cultural. Com o *Anti-Édipo* (1995a), Deleuze e Guattari não só se demonstravam à vontade de se afastarem de um pensamento da tradição, como propuseram outro método de leitura, uma interpretação de outra ordem que a teórica, capaz de acessar um pensamento puro, afeito a uma ordem autônoma sem referentes nos sistemas de signos e significantes (FOUCAULT, 2010).

Nesse sentido, os autores inauguraram um pós-estruturalismo que se abria como um caminho para uma pós-linguagem, a ideia não era localizar o que cada coisa é, mas como o que é vivo se instala entre outras ordens de ser e de se expressar. Segundo Foucault, esses autores se preocupavam em “[...] como introduzir o desejo no pensamento, no discurso, na ação? Como o desejo pode e deve desdobrar suas forças na esfera do político e se intensificar no processo de reversão da ordem estabelecida? *Ars erotica, arstheoretica, ars política*” (FOUCAULT, 2010, p. 104).

Em relação à investigação da especificidade dos terrenos de expressão do verdadeiro, Deleuze e Guattari (1995a), quiseram rupturar com a tradição ocidental que dava ênfase a forma essencialista de compreensão do sistema linguístico, entre expressão e representação, deixando à margem o problema clássico e metafísico do fundamento e da legitimidade. A perspectiva do pós-estruturalismo que ofertam favorece entender que a análise do discurso deve ter uma finalidade diferente daquilo que se dispõe em relação ao referente e ao real. O sistema linguístico deixa de ser concebido como estrutura neutra e transparente de representação que sobrecodifica a realidade, para se tornar parte integrante e fundante daquilo que se chama de real (PETERS, 2000). Nesse sentido, os enunciados, as palavras, frases e proposições serão formações que permitem a passagem de outros elementos para além dos sujeitos da frase, dos objetos, da proposição e dos significados das palavras, porque esses mudam de natureza e se dispersam na espessura da linguagem (DELEUZE, 2005, p. 29).

Retomando o foco desse artigo, torna-se problemático pensar a questão das aproximações entre Direitos Humanos e educação, desde essa proposta teórica, pois: o que podemos traduzir como pragmática apropriada para efetivar essa relação nos termos de uma pós-linguagem? Uma vez que não nos convoca demarcar “o que é uma Educação em Direitos Humanos?”. Questão essa que teria o sentido de localizar demandas prévias para a composição dessa área de atuação em termos de práticas didáticas e de ensino, convêm-nos perguntar: “O que pode uma Educação em Direitos Humanos?” Interessamos observar que relações são possíveis de se estabelecer quando as normativas que provém dos direitos fundamentais descem

ao solo da escola e são recriadas nas atividades dos professores, dos estudantes, dos técnicos e da comunidade, solo no qual uma proposta pode se desenhar de baixo para cima.

Ousa-se pensar que é possível que o debate sobre os Direitos Humanos associados à educação venha a contribuir com uma análise do real em proveito da construção de uma perspectiva de ação em dimensão local; e, sendo assim, possa operar com as matrizes das nossas culturas e com os desafios que nos são impostos no cotidiano, no qual se desenrola uma política de direitos. Essa política que nas suas formas de gestão muitas vezes é mascarada pelas mistificações de um legalismo neoliberal, que se instala desde os discursos jurídico-legais e sua posterior tradução em políticas públicas, e mostra-se cada vez mais inspirada na lógica negocial que busca transformar escola em empresa.

O pensamento desenvolvido por Gilles Deleuze, tanto nos estudos realizados próximo aos estruturalistas (*Diferença e Repetição*, 2000 e *Lógica do sentido*, 1974) como após o encontro com Félix Guattari (*Anti-Édipo*, 1995a; *Mil platôs*, 1995 b; *Kafka– por uma literatura menor*, 2014), desvia de uma noção de direito universal para o entendimento de um direito local, onde a norma em sua textualidade implica nas dimensões do concreto (NEGRI, 2019). No caso da análise aqui proposta, envolve demarcar a emergência das questões sociais e políticas sufocadas pela economia, que torna os Direitos Humanos um campo de batalhas constante e, ao mesmo tempo, gramática inspiradora de novas formas de sociabilidade, capaz de sugerir a produção de novos instrumentos que favorecem a vida em comum.

2. TERRITORIALIZANDO DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Desde a perspectiva aqui compartilhada, os Direitos Humanos são entendidos como uma construção histórica, produto de uma tradição jurídica universalista eurocêntrica, posta em xeque e em suspenso no contexto das grandes guerras e retomada no momento de criação da Organização das Nações Unidas. Nesse sentido, podemos dizer que ao longo da trajetória dos Direitos Humanos, ponderando as disputas hegemônicas vividas no contexto pós-guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) constituiu um marco para os avanços em relação aos direitos civis, político, econômicos, sociais e culturais. No que se refere ao

entendimento do direito e sua linguagem nas propostas normativas que convocam à educação, destacamos que “[...] a educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948). Há uma disposição que faz do acesso à educação mais do um direito em si, quando assume o compromisso de fortalecer os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais.

Na Conferência de Viena (1993), por sua vez, demarcou-se a necessidade de promover uma educação sobre os Direitos Humanos, sua abordagem apresentou que “[...] todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais” (VIENA, 1993). Reconhecemos que a partir dessa conferência evidenciou-se a relação entre Direitos Humanos e a educação, pois foi sua ratificação que fez da educação um direito base para o exercício dos demais Direitos Humanos.

No entanto, também é fato que a Constituição Brasileira em 1988, já havia situado essa relação quando indicou “[...] a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Conforme notação de Eyng, “[...] a democratização do estado brasileiro produziu, desde a década de 1980, um conjunto de políticas que adotam como princípio os Direitos Humanos, assumindo a afirmação de proteção e garantia de direitos via educação” (EYNG, 2017, p.23). O debate dos Direitos Humanos, porém, impactou de fato em políticas públicas para a educação somente após a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (1997) e do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (1996).

Outras normas que produziram efeitos no campo da educação são aprovadas neste contexto, ampliando a extensão do discurso normativo no campo, tais quais, o Estatuto da criança e do adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 (1996); o Plano Nacional de Educação (2001; 2010); os Programas Nacionais de

Direitos Humanos (1996; 2002; 2010); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Mesmo diante de um extenso acervo documental para garantia dos Direitos Humanos e enfrentamento a práticas de discriminação e exclusão, percebemos na experiência observada em contexto local, uma realidade em que a discriminação assume muitas formas, mascaradas ou reveladas, nas diferentes esferas (pública e privada), como o racismo institucionalizado, a intolerância religiosa, a homofobia, o sexismo e a discriminação das pessoas com deficiências. Em uma análise que se propõe a pensar junto a autores que teorizam a passagem do estruturalismo ao pós-estruturalismo, é buscado superar uma linguagem de base essencialista, fica subjetivamente imposta a necessidade de sair do agenciamentos dos discursos de poder e das palavras de ordem, e, naturalmente se promove uma linguagem performativa envolvida na construção de novas possibilidades concretas para efetivar os Direitos Humanos nas práticas educativas.

Na composição desse percurso do direito à educação, ao processo de *uma educação em Direitos Humanos (EDH)*, fomos inspiradas a localizar quando essa expressão foi trazida ao discurso, quando passou a ser contemplada nas normativas. No contexto nacional, esse termo passou a ser referenciado no Plano Nacional de Direitos Humanos, “[...] implementar a formação de grupo de consultoria para Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 1996). Por seu turno, conforme o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), a Educação em Direitos Humanos/EDH deve ser compreendida “[...] como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de Direitos Humanos” (ONU, 2004).

No ano de 2009, o Brasil apresentou o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos. Este plano destacou a necessidade de se constituir o eixo educação e cultura de direitos,

[...] efetivação das diretrizes e dos princípios da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos visa fortalecer uma cultura de direitos [...] fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, [...] na educação básica, possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de

experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. (BRASIL, 2009).

Por meio do Parecer nº8/2012 e da Resolução nº 1/2012, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de orientar a prática para EDH em todos os setores da educação. Tais diretrizes foram criadas com a finalidade de orientar a prática para a EDH, “[...] enquanto um dos eixos fundamentais do direito à educação, se referindo ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012).

No âmbito da educação básica as diretrizes orientam que “[...] a EDH deve fundamentar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos regimentos escolares, dos planos de desenvolvimento institucionais e dos materiais didáticos e pedagógicos, além de orientar a construção do currículo, os processos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas” (BRASIL, 2012).

A partir das diretrizes nacionais os estados e municípios buscam, através das mediações desenvolvidas pelas secretarias de educação, construir uma prática dos Direitos Humanos no cotidiano da escola, incentivam os professores a forjar uma docência voltada para esse processo. Em consonância com os discursos dos documentos nacionais, a rede municipal de ensino de Curitiba apresenta no Currículo do Ensino Fundamental a EDH na perspectiva de favorecer a emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, no reconhecimento do/a educando/a como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade plural e igualitária (CURITIBA, 2016).

O Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2025) apresenta a necessidade de promover os Direitos Humanos em todas as modalidades de ensino, indicando um plano de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais, às violências domésticas, intrafamiliar, institucional e de trabalho infantil inadequado, o justo respeito às diversidades (entre os sexos, sujeitos que sofrem racismo, sujeitos em sistemas correcionais ou detentos, sujeitos em situação de risco, extrema pobreza, população de rua, refugiados e migrantes), a defesa aos Direitos

Humanos (desde a concepção à morte natural), sem viés ideológico e com um maior envolvimento dos pais, para garantir condições mais equânimes de acesso, permanência e sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino (CURITIBA, 2015).

Nesse sentido, a rede municipal de ensino, elaborou uma normativa convocando a comunidade escolar a pensar num plano de ação voltado ao respeito e não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gêneros, exigindo um plano para a Educação em Direitos Humanos. Em 06 de abril de 2016, através da Portaria Municipal nº 7, foi criada a comissão de Educação em Direitos Humanos das Unidades Escolares da rede municipal de ensino de Curitiba; cabendo aos representantes dessa comissão: articular e promover nos seus locais de trabalho ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar de enfrentamento ao preconceito e à discriminação relacionada à diversidade e temas da Educação em Direitos Humanos.

A criação desta comissão teve por expectativa forçar um Plano de Ação para a Educação em Direitos Humanos. A ideia era promover uma cultura de Direitos Humanos através do incentivo ao exercício ativo dos direitos e a formação de sujeitos políticos, promoção da igualdade de oportunidades no acesso à formação e contribuição para a prevenção dos abusos e violações de Direitos Humanos. Entendendo esses documentos programáticos como pontes de transição entre o território das normas e o chão da escola, o desafio proposto se fazia em tentar reconhecer os processos de mediação que perpassam a comunidade escolar e tensionam essa gramática de direitos deslocando um simbólico instituído na flexibilidade de práticas educativas.

3. DESTERRITORIALIZANDO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) deslocaram o conceito de terra e território, apresentando uma analogia geológica destacando aos processos de territorialização,

desterritorialização e reterritorialização⁴. O movimento de desterritorialização é apresentado como parte conceitual do estudo, recorre-se aos conceitos de biopotência, proposta por Guattari e Rolnik (1999) e de Educação Menor, proposta por Gallo (2003). Ambos os conceitos dão continuidade ao pensamento deleuziano-guattariano, o desdobram, utilizando-os como ferramenta de análise passamos a descrever a experiência que motivou esse artigo.

Nas considerações de Foucault (2010) a biopolítica é entendida como a forma pela qual se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental em relação ao conjunto de indivíduos como a saúde, a higiene, as taxas de natalidade, o sexo, a raça, ou seja, como o governo passa a controlar as condições da vida da população. O sentido biopolítico que diz do governo da vida com mecanismos políticos controlando as dimensões da existência humana tornando-as produtivas. Nesse sentido, enfatizamos a biopotência em oposição ao poder sobre a vida (biopolítica) entendendo a biopotência como poder e potência política da própria vida em sua multiplicidade de formas (FOUCAULT, 2010).

Nos aportes de Guattari e Rolnik (1999) encontramos a ideia de desviar a direção biopolítica na noção de refração e buscar sentido na biopotência desse processo. Com a biopotência “[...] entendida como processos de singularização, de diferenciação, podemos recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, recusá-los para construir de certa forma modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 17). Essa concepção nos permite reconhecer que a EDH serve ao Estado, porém, é possível flexibilizar suas determinações em práticas educativas possíveis, processos criativos, de fuga, adequando ao sentido na biopotência.

O conceito de biopotência utilizado em nossa análise se constituiu na filosofia de Baruch Espinosa, a ética que Deleuze (2009) recorre para fins de fundar uma ética ativa,

⁴ Esses movimentos foram propostos na obra intitulada *O que é Filosofia?* (1992), colocando o território como um espaço instituído, organizado e estável, a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga, e a reterritorialização é o movimento de construção do território. São processos indissociáveis (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 224).

afirmativa. Nessa decifração destaca que “[...] a potência de agir do modo é, pois, submetida a variações consideráveis enquanto o modo existe, embora a sua essência permaneça a mesma, e sua aptidão para ser afetado se suponha constante” (DELEUZE, 2009, p.107). A lógica da biopotência permite o desejo e aumenta a potência para agir, autorizando a expansão da existência no domínio diverso das relações humanas, ou seja, ela promove a capacidade de criação e invenção. É que a alegria e o que dela resulta, preenche de tal maneira a aptidão para ser afetado que a potência de agir ou força de existir aumenta relativamente; e, de maneira inversa, a força passiva opera com a tristeza e a inação. O *conatus* é, pois, esforço para aumentar a potência de agir ou experimentar paixões alegres. (DELEUZE, 2009, p.107).

Apresentar uma Educação em Direitos Humanos por via de uma biopotência implica em recusar o sentido universal do saber e permite a multiplicidade dos sentidos de mundo, num movimento contra hegemônico, de combate à discriminação e de fortalecimento das diferenças [sociais, políticas econômicas e culturais], fortalece um movimento que permite a construção de sentidos coletivos de vida. Na relação entre a biopolítica e a biopotência pode-se localizar os Direitos Humanos como algo que transita entre esses processos. Ao pensar nas normativas elaboradas a partir de 1948 com a institucionalização da Declaração Universal dos Direitos Humanos é localizado diversos instrumentos de orientação e deliberação consolidando instrumentos de controle, contudo, ao considerar os movimentos de luta e resistência como os grupos feministas, étnicos, LGBTQI+, outros, identificamos a importância de um plano de resistência em defesa aos Direitos Humanos. A subversão da Educação em Direitos Humanos, a partir da potência de vida pode ser constituída nas considerações da diferença em Deleuze, pensando a diferença em si mesma, independentemente das formas da representação que as conduzem (DELEUZE, 2006, p. 16).

Nossa proposta é pensar a Educação em Direitos Humanos para além da forma impositiva estabelecida pelo Estado, o que significa retirar dessa contenda um sentido que a habilite a prática. O discurso do Estado tanto pode ser utilizado como máquina que reproduz formas de viver, como pode ser deslocado para outros modos de significação. A produção de sentido de um discurso normativo estabelecido em coordenadas estruturantes nunca é fechada,

essa produção permite aberturas, pois se compõem em dobras, mesmo que a intenção seja demarcadora é possível criar linhas de fuga, permitindo deslocam as possibilidades do discurso se tornar práticas em educação em Direitos Humanos.

Destacamos a proposta de Educação Menor apresentada por Gallo (2003), cuja interpretação diz [...] a educação menor, nos permite sermos revolucionários; habitar o universo dos movimentos reivindicatórios, na medida em que estamos sempre entre a pauta temática e alguma revolução que faça sentido a educação que se exerce em nossos dias (GALLO, 2003, p. 169). Significa que aquém e além de uma educação maior, imposta pelo discurso das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, que adéqua conteúdos e se aproxima da vida entorno da escola.

No conceito de Educação Menor o filósofo brasileiro (GALLO,2003) desdobrou a ideia apresentada pelos filósofos da diferença, os quais propuseram o termo menor, por meio da obra *Kafka: por uma literatura menor*, contudo esse termo não foi defendido no contexto pejorativo, ou na comparação de valores, como algo negativo ou inferior; o termo foi utilizado na oposição ao universal (do maior), mas não atrelado a hierarquias (DELEUZE; GUATTARI, 2014). A obra discute a literatura (menor) a partir das obras de Franz Kafka, refletindo como um judeu de classe média falante da língua alemã produzia suas obras utilizando a língua de modo diferente, sem buscar uma erudição típica da literatura alemã. A literatura menor se opõe, assim, à literatura maior, que busca tratar os grandes temas, dignos de consideração por toda a humanidade e que se utiliza de uma linguagem rebuscada e inacessível para leitores menos ilustrados; o conceito maior e menor não está relacionado a grandezas ou proporções.

[...] uma Educação Menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas. Uma Educação Menor é um ato de singularização e de militância. Não interessa à Educação Menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2002, p. 175).

A Educação Menor opera com a ideia de pensar outros modos de habitar a escola, assim, desloca-se a noção para pensar outros modos de corporificar o processo dos Direitos Humanos na escola. Refutando o sentido da Educação Maior, que se expressa por meio de

documentos que indicam o que se deve ser ensinado, a proposta da Educação Menor é fazer emergir a força existente nas relações não planejadas, fugindo da lógica dominante e da linearidade do pensamento. É necessário subverter a ideia de educação moderna, considerando outros conceitos sobre educar e saber. Deve-se permitir experiências, jogos de encontros e afetos, multiplicidades e escutas, não configurados em modelos e métodos, mas a partir das singularidades que estão à margem da Educação Maior. A Educação Menor pode possibilitar a construção de outras imagens de pensamento em relação à vida na escola e em relação à EDH.

4. METODOLOGIA

Para organizar a análise da pesquisa, como processo instalado numa lógica da diferença na Educação, buscamos romper com a imagem dogmática do pensamento, entendendo que, ao pesquisar, cria-se, problematiza-se e atenta-se às multiplicidades (CORAZZA, 2012, p. 17). Considerando a cartografia como método para as ciências humanas e sociais, utilizamos dos subsídios dos filósofos da diferença, que deslocaram o conceito de cartografia – ciência que traça mapas e territórios –, para propor a construção de mapas abertos, traçando diagramas de relações, na disputa de forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, subjetivação.

Sustentando a cartografia como estratégia metodológica, destacamos o trabalho de Rolnik (2006)⁵, propondo a cartografia como um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem acontecem. Kastrup e Passos (2013) sugerem a cartografia como um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Essa metodologia dá destaque à diferença e às singularidades produzidas no percurso de uma pesquisa, que fuja da simples representação ou codificação, possibilitando uma abordagem que não fixa nem venha a fixar ou codificar o

⁵ Ver: RICHTER, Indira Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. **Paralelo** 31, n. 8, p. 28-38, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.edu.br/ojs2/index.php/paraleloarticle/download/13293/8211>. Acesso em: 08 ago. 2020.

isto, ou o aquilo, que se quer analisar, referenciar ou trazer a uma forma de linguagem (referência suprimida para não identificar autores).

A cartografia proposta por Deleuze e Guattari no *Mil Platôs I* (1995) se mostra como uma metodologia pós-estruturalista, flexível e composta, que leva em frente ou amplia as contribuições de Foucault sobre a transmissão e proposição de novos conhecimentos. Os autores deslocam esse método da geografia e supõem a perspectiva de um lugar e posição reversíveis e sobrepostos com a qual se diz sobre determinada realidade (referência suprimida para não identificar autores).

A perspectiva do pós-estruturalismo convoca a traçar um olhar sobre a relação entre Direitos Humanos e Educação, na intenção de uma pós-linguagem; ou seja, superando certa relação que se estabelece entre poder e saber, algo que já não se enquadra na intenção de tecer verdades sobre. A ideia que orientou a investigação se fez em perceber as possibilidades de contextualizar uma experiência sem julgá-la, apenas tentando compreendê-la em seu contexto e problematizá-la a partir de algumas reflexões propostas. A experiência observada pela pesquisa se propôs fazendo uso da metodologia cartográfica.

5. ACHADOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No que refere análise empírica sobre a relação dos Direitos Humanos e Educação demarcamos para observar um processo de proposição de planos de ação que ousaram se aproximar do processo de Educação em Direitos Humanos, experiência que se deu no território sociocultural de uma determinada escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Cartografar a relação Direitos Humanos e Educação/EDH inspirou a localizar um percurso, que parte da Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU e se desdobra até adentrar no plano de ação para analisar o que se pode planejar para fins educativos. Reconhecendo, contudo, a fragilidade desse processo educativo, optou-se por uma análise que potencialize a ação docente, olhando pelo prisma da biopotência as intenções dos professores, ressignificando a diferença e a multiplicidade que compõem o território da escola. Buscou-se romper com a imagem dogmática do pensamento, entendendo que ao pesquisar se cria e se problematiza e se atenta

para as multiplicidades (CORAZZA, 2003, p. 17). Cartografar a relação Direitos Humanos e educação inspirou a localizar um percurso, que parte da Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU e se desdobra até adentrar no plano de ação de uma determinada escola para analisar o que se pode planejar para EDH. Reconhecendo, contudo, a fragilidade desse processo educativo, optou-se por uma análise que potencialize a ação docente, olhando pelo prisma da biopotência as intenções dos professores, ressignificando a diferença e a multiplicidade que compõem o território da escola.

Ao considerar os Direitos Humanos como uma construção histórica destaca-se diferentes interpretações. O modo de ver os Direitos Humanos diverge pela via a qual se opta a olhar da via jurídica posto pelas normas e interpretadas como dispositivo de controle e da via do conflito expostas nas lutas sociais. De acordo com o contexto pode ser visto na arguição e defesa do militante ou pelo negacionismo do fascista. Um dos movimentos da cartografia se fez na leitura de documentos, analisando o discurso e a prática dos Direitos Humanos explicitados nos planos escritos e propostos pelos professores.

O procedimento cartográfico começou por situar o ambiente escolar, de uma dada instituição do município de Curitiba, localizado na região periférica da cidade. Trata-se de uma escola de médio porte, que atende estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) e de acordo com o censo escolar⁶, nessa unidade circulam aproximadamente 292 estudantes matriculados e a média de 36 funcionários entre professores, equipe diretiva e outros. Numa perquirição ao projeto político pedagógico da escola se verifica que a comunidade em torno desta, em sua maioria, vive com recursos mínimos de sobrevivência, a renda familiar é baixa, fazendo com que parte dos estudantes vivam em situação de vulnerabilidade e risco social. A região onde se situa a escola conta com ocupações irregulares de moradias, urbanização precária, terreno vulnerável à inundação localizado as margens de um rio.

⁶ O Censo Escolar é uma pesquisa estatística que tem por objetivo oferecer um diagnóstico sobre a educação básica brasileira. Censo Escolar 2017, 2018 e 2019 disponíveis na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Constatamos que em consonância com os documentos nacionais, a rede municipal de ensino de Curitiba apresenta no Currículo do Ensino Fundamental a EDH na perspectiva de favorecer a emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, no reconhecimento do (a) educando (a) como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade plural e igualitária (CURITIBA, 2016). No entanto, os princípios e fundamentos do Currículo de Curitiba conferem à escola o papel de buscar o respeito e a igualdade de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, promovendo uma cultura de respeito às pessoas independentemente da cor de sua pele, de sua crença ou de sua identidade. Os temas trabalhados requerem conhecimentos sobre direitos fundamentais, mas também envolvem conhecer a realidade da comunidade escolar, para alcançar o enfrentamento ao preconceito e a discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, a proteção, a defesa e a reparação dos Direitos Humanos (CURITIBA, 2016, p. 36).

Ao visar enfrentar todo tipo de preconceito e discriminação, a rede municipal de ensino de Curitiba elaborou uma normativa convocando a escola, com sua comunidade escolar, a pensar num plano de ação voltado ao respeito e não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gêneros, exigindo um plano para a Educação em Direitos Humanos para cada unidade de ensino, de acordo com cada contexto, com ações a serem realizadas ao longo do ano letivo.

Realçando esse discurso, através da portaria municipal⁷ foi criada a Comissão de Educação em Direitos Humanos das Unidades Escolares da rede municipal de ensino de Curitiba, cabendo aos representantes dessa comissão: articular e promover nos seus locais de trabalho ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar (responsáveis, profissionais da Educação, estudantes), de enfrentamento ao preconceito e à discriminação relacionada à diversidade e temas da Educação em Direitos Humanos. Também coube a esse

⁷ Portaria nº 7, de 6 de abril de 2016, DIÁRIO OFICIAL DE CURITIBA: Designa Comissão de Educação em Direitos Humanos das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

coletivo divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito e valorização da diversidade humana, para fins de acompanhar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas, cujo objetivo comum é corrigir as disparidades étnico-raciais na Educação. Essas leis demarcam, além da inclusão de negros e indígenas na Educação, a revisão da história afro-brasileira e indígena visando enfrentar e combater o racismo estrutural; reconhecendo suas humanidades e desconstruindo os estereótipos reducionistas criados por esse racismo vigente.

É tarefa desta comissão, elaborar o plano de ação com a participação da comunidade escolar voltado ao respeito e não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. O objetivo do plano é promover uma cultura de Direitos Humanos que incentive o exercício ativo dos direitos e a formação dos sujeitos políticos, promover a igualdade de oportunidades no acesso à formação e contribuir para a prevenção dos abusos e violações dos Direitos Humanos. Essa comissão local deve ser composta por membros da comunidade escolar nomeados para o ano letivo e as estratégias do plano de ação devem ser efetivadas no mesmo período. A escola investigada constituiu a comissão local que teve por objetivo atuar como difusora dos princípios de Educação em Direitos Humanos, forjando os planos de ação.

Nesse sentido, olhando para o território demarcado, nos debruçamos sobre os planos de ação elaborados entre os anos de 2017 e 2019 para fins de observar como os conteúdos desses planos criam ou adaptam discursos para a efetivação de uma prática da Educação em Direitos Humanos. Nesse período verificou-se que a comissão da escola foi representada por diferentes membros, sendo dois membros por período de funcionamento da escola (titular e suplente), sempre representados por professores. Com isso, buscamos pensar sobre os modos como os profissionais da educação básica têm recebido a necessidade de adequarem-se em termos teóricos e metodológicos para fins de operar na educação básica com e para a Educação em Direitos Humanos.

A Secretaria Municipal de Educação determina e orienta que o plano de ação apresente o diagnóstico, os objetivos e as ações da escola. Esses elementos devem ser elencados e

discutidos com a participação de toda a comunidade escolar (estudantes, famílias e demais profissionais da escola). Entendemos que o processo para elaborar um plano de ação parte de uma leitura crítica da realidade, que faz relação com o contexto escolar e comunitário, busca envolver a sensibilização dos sujeitos, e, a partir da problematização das questões sociais orientadas por uma fundamentação teórico-metodológica, encaminha modos de operar com o que se passa entre a dignidade da pessoa humana e suas violações.

O processo para EDH deve responder às demandas sociais e comporta a participação da comunidade, no entanto na análise realizada não se identificou a participação de organizações sociais em torno da escola, o que se percebeu foi que a escrita desses planos está moldada na função preceituária com vícios e linguagens previsíveis, homogênea e fechada. O que conduz a pensar que a escrita, na proposição de determinadas temáticas, não reflete ou parece que se separa de toda uma trajetória de luta social, desvia das rupturas e exigências os e rupturas produzidas pelos movimentos sociais, estes últimos não são referidos, nem resgatadas suas diligências atualizando tais questões. O contexto socioeconômico localizado no projeto político pedagógico da escola nos leva a situar que as questões de acesso aos direitos sociais básicos, tais como: educação, saúde e moradia dos estudantes da escola e fica ausente no diagnóstico dos planos.

Numa perspectiva pós-crítica, percebe-se certa falta de compreensão quanto ao conceito utilizado para diagnóstico social. O diagnóstico social consiste na descrição do contexto social e institucional, caracteriza a escola em relação as famílias e a comunidade que forma sua territorialidade. O diagnóstico procura investigar a situação em que se encontram os sujeitos no espaço escolar, identificar e analisar os problemas que preocupam a comunidade escolar na ótica dos Direitos Humanos (SILVA, ZENAIDE, 2008).

No que se refere aos diagnósticos da realidade local e aos planos analisados se encontram fragilidades. Ao focar nas intenções dos professores de ressignificar as normativas da EDH, adequando-as ao território da escola, optamos dar atenção as potencialidades da ação docente, o que nominamos biopotência Sem deixar de reconhecer as dificuldades desse processo educativo, ousamos refletir sobre os modos como os profissionais da educação básica

têm agido para fins de se adequar aos termos teórico-metodológicos da EDH para operar na educação básica.

Provocadas a pensar os Direitos Humanos enquanto prática educativa fomos levadas a refletir sobre o ato de planejar e encontramos as contribuições de Corazza (2003) “[...] o planejamento é necessário, pois, é uma ação pedagógica, a qual exige uma intervenção intencional, é uma luta política. Propor um plano é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (CORAZZA, 2003, p.124). Para a autora [...] “planejar para antagonizar o currículo formal, para que a multiplicidade dos saberes e as diversas formas de expressão de vida possam se tornar vivos na escola, pois já se encontram nela, porém, são silenciadas” (CORAZZA, 2003, p.122).

Por essa via política, de intencionalidades do planejar, olhamos para os objetivos elencados nos documentos e destacamos a possibilidade de problematizar o sentido da diferença e da identidade referente aos sujeitos da escola. Entre os objetivos elencados nos planos destacamos: (i) proporcionar ações de conscientização dos profissionais da escola e dos estudantes sobre o respeito às diferenças e promover momentos de reflexão sobre os Direitos Humanos. (ii) esclarecer, conscientizar e produzir conhecimentos visando à formação de atitudes, posturas e valores que auxiliem as crianças/estudantes no enfrentamento ao preconceito e à discriminação. Colocamos em evidência a preocupação da escola em garantir que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades, cabendo a instituição anular a comparação entre os indivíduos, visto que ao estabelecer diferenças entre eles, criam-se identidades, fixam modelos e estabelecem padrões. Para fins de ativar uma biopotência a prática docente e ao pensamento da comunidade escolar recorreremos aos aportes de Deleuze (2000) o qual nos diz que a diferença é a expressão do próprio ser, que difere de si mesmo e não do outro.

A identidade e a diferença resultam de um processo de produção simbólica e discursiva e o discurso dos Direitos Humanos é atravessado por essas questões. Nesse sentido, a diferença categoriza a identidade e as temáticas da diferença intensificam os debates acerca dos temas plurais como gênero, raça, etnia, sexualidade, crenças religiosas, alteridade e identidade. Por essa vertente constatamos que as temáticas intencionadas nos planos de ação

correspondem a esse debate em torno dos Direitos Humanos. No período investigado destacaram-se as seguintes temáticas: História e Cultura da África e a Cultura afro-brasileira, História e Cultura Indígena, Direitos Humanos e Cidadania (pessoa idosa, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência), Trabalho Infantil e Pobreza, desigualdade social e violência, violência contra a Mulher (Feminicídio), Erradicação do Trabalho Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Intimidação sistemática (*bullying*). A Lei de Diretrizes Básicas da Educação, Lei Federal nº 9394/1996, diz que currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, inserindo a temática da cidadania na escola. A temática é trazida no contexto enfatizando práticas com os direitos e deveres, voltada para a conscientização do estudante. Decorre dos ideais do Estado Democrático de Direito o qual visualiza a cidadania como o direito de interagir com o poder tanto no que refere a participação no processo político como indica o direito de votar e de ser votado, legitima esse direito para fins impugnar certos atos praticados pelo poder público, o que se dá com o manejo da ação popular, de uso restrito aos cidadãos.

De acordo com a normativa o objetivo dos planos é o combate à discriminação “[...] elaborar um plano de ação voltado ao respeito e a não discriminação étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero” (CURITIBA, 2016). Chamou nossa atenção o fato de que temática sobre a violência contra a mulher e sobre as relações de gêneros foram indicadas apenas no plano de 2018 a despeito da sua recorrência no debate público. Percebemos a recusa quanto à temática sexualidade e gênero não presente nos documentos analisados. Essa recusa ao tema dentro da escola, apenas reforça o que as estatísticas nos mostram, com seus elevados índices de assassinatos de pobres e negros nas periferias, feminicídio e violência contra a mulher e população LGBTQIAP+. Assim, observa-se que não basta que a legislação consagre a dignidade humana e a igualdade de direitos, é preciso atuar para sua garantia e efetivação. O solo da escola é espaço atravessado por relações de poder, constantemente tensionado pela construção de novas relações de sentido nos atos de ensinar, aprender e conviver e uma EDH enquanto prática em construção, em devir, pode operar como ferramenta de resistência às violências destituíntes, afirmando e realizando direitos.

Em relação à temática da diversidade religiosa também evidenciamos a dobra entre o que se propõe os Direitos Humanos “[...] toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião” (ONU, 1948) e as estatísticas referentes aos crimes quanto à intolerância religiosa. Nessa vertente, olhando para os planos de ação, novamente a escola se distancia do debate necessário e urgente, entendendo que a escola deve contribuir para a desconstrução e desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes no seu cotidiano, visando o enfrentamento e o combate à discriminação religiosa. É urgente o debate da inclusão da diferença na escola e na sociedade, precisamos desconstruir o discurso de ódio em relação ao ser humano em sua multiplicidade de ser “[...] pensar a diferença se opondo ao ideal, a igualdade e a semelhança, passando a considerar a diferença como a expressão do próprio ser, de cada ser (unívoco), cada ser é múltiplo, singular, imprevisível, que difere de si mesmo e não do outro, a diferença extrapola qualquer forma de representação (DELEUZE, 2000).

Muitas vezes as práticas pedagógicas invisibilizam alguns modos de existência, como o caso da história e das culturas indígenas. Contudo, a escola revelou a intenção de estabelecer a comunicação com estudantes de uma determinada escola indígena, com o intuito de explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços. O racismo na forma de exclusão está presente no funcionamento da escola e a troca de experiência pretendida com a comunidade indígena pode ser vista como uma prática educativa potente. Com o intuito de abordar a temática dos direitos para pessoas com deficiência, em um dos planos de ação foi declarada a intenção de visitar o Instituto Paranaense de Cegos. Tal atividade possibilita ultrapassar os muros da escola para vivenciar outros territórios, podendo potencializar experiências e acontecimentos. Essa intenção de sair da sala de aula e extrapolar os limites do espaço escolar pode ser entendida como uma forma de subversão e resistência. Na contramão do que Deleuze (1992) nomeou como agenciamento em uma sociedade de controle, a ideia de promover a saída do espaço institucional da escola para provocar o pensamento sobre os Direitos Humanos, pode ser entendida pelas vertentes da resistência, da produção de singularidades, como forma da expressão de uma potência de agir.

Olhando pelo prisma das possibilidades potentes e identificando ações didático-pedagógicas, destacamos que a ideia de organizar rodas de conversa para fins problematizar a EDH, fez parte processo do planejamento destes professores como um ato educativo reflexivo, abriu um lugar de expressão e escuta. Dispor cadeiras e corpos de um modo circular sugere a horizontalização das relações. Assim as rodas de conversa realizadas buscaram amenizar a relação entre Estado e comunidade escolar, deram oportunidade a que novos pontos de vista sobre o tema se expressassem, dando atenção aos acontecimentos. Em Deleuze (2010), o acontecimento refere-se ao movimento pelo qual a singularidade é produzida, essa produção possibilita a construção de territórios existentes fortalecidos na perspectiva de vida e na contramão da subjetividade homogeneizante. A roda de conversa como metodologia favorece o movimento da fala, do diálogo espontâneo, interpretada pela via do acontecimento, sugere forjar fluxos de sentido, passagens, agenciamentos, territorialidade e desterritorialidade para um novo tipo de aprendizagem, além de qualquer controle (GALLO, 2003, p. 81).

A análise investigou o que se produziu em nome da Educação em Direitos Humanos, em uma dada escola. Olhou para o processo que favorece a circulação dos Direitos Humanos no interior das escolas e encontrou um movimento tímido que pode ser expandido. Afinal incluir o debate da diferença e da multiplicidade nas práticas educativas que pode contribuir para a produção de uma escola mais inclusiva. Acreditamos que é possível superar os entraves racionalistas da modernidade tradicional, investir em uma noção ética vitalista que valoriza a vida reconhecendo o humano e o inumano como parte de um todo, incentivar que as escolas se reconheçam como um lugar de construção de afetos e de acolhimento das diferenças, no sentido de uma biopotência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações acima resultam de um processo de pesquisa que fez uso da cartografia como procedimento metodológico. Quis dar atenção a superação entre sujeito e objeto no tratar a análise como percurso singular transformador e evitando estabelecer regras e entendimentos lineares para atingir um fim. O uso do procedimento rizomático (CUNHA, 2011,2019). A

proposta dá destaque à diferença e a singularidades produzidas no percurso de uma pesquisa, que fuja da simples representação ou codificação, possibilitando uma abordagem que não fixa nem venha a fixar ou codificar o isto, ou o aquilo, que se quer analisar, referenciar ou trazer a uma forma de linguagem.

O que se pôde observar ao longo desse processo de estudo e pesquisa é que mesmo diante de um extenso acervo documental que dá aos Direitos Humanos força de lei e institui políticas públicas de enfrentamentos ao racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de discriminação, persiste uma recusa em trazer estes temas para as salas de aula, na busca de efetivar estes direitos na escola. Em um contexto de crise sanitária, econômica e profundo retrocesso político-social, o desafio multiplica-se. Quisemos dar atenção a noção de práticas educativas como possibilidades biopotentes para produzir sentidos horizontais dos Direitos Humanos desde as vivências no chão da escola.

O discurso dos Direitos Humanos contempla a agenda política do Brasil, o país tem uma legislação que garante a igualdade e a dignidade humana, porém há pouco investimento tanto material quanto simbólico, para sensibilização, a construção e a realização de sentidos para a norma desde o contexto escolar. Contudo, as fragilidades da nossa democracia repercutem em nossas escolas e o contexto não consegue perceber que esse tema não é uma bandeira, mas uma linha limite, uma linha que precisa ser viabilizada e desejada, para melhorar as experiências vividas no processo educativo.

Os Direitos Humanos são hoje a garantia mínima das vidas mínimas, o alerta das situações de vidas ignoradas, das condições de vida que faltam. Logo, o papel do debate e das práticas de uma Educação em Direitos Humanos, diz do educar no respeito às diferenças, trata do preservar as condições de respeito à autonomia dos modos diversos de viver que se encontram na escola. A proposta de uma Educação Menor que acessamos em Gallo (2003), torna mais concreta a possibilidade de retirar os Direitos Humanos do âmbito do discurso e forjar práticas que respeitem o ser humano em sua multiplicidade. Ao sugerir uma Educação Menor para os Direitos Humanos na escola procuramos romper com a representação dessa temática posta pela estrutura social e política que se desdobra na linguagem, buscando

ressignificar a diferença e a multiplicidade que compõem o território da escola deslocamos a ideia da biopotência que diz respeito ao poder da vida como resistência e poder sobre a vida – seleção de bons encontros e permissão em afetar e ser afetado.

REFERÊNCIAS

BARSZCZ. Milaine Alves. **Educação em direitos humanos: pensar uma educação menor no contexto de uma escola municipal de Curitiba**. Dissertação de defendida no Programa de Educação Mestrado Profissional em Teoria e Prática de Ensino da Universidades Federal do Paraná.

BRASIL. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Pluralidade cultural. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais. Brasília (DF): Secretaria de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2003.

BRASIL Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 10.639 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF): Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2012.

CADEMARTORI, Luiz Henrique Urquhart; GRUBBA, Leilane Serratine; o embasamento dos Direitos Humanos e sua relação com os direitos fundamentais a partir do diálogo garantista com a teoria da reinvenção dos Direitos Humanos. **Revista Direito GV**, São Paulo 8(2). jul-dez 2012. p. 703-724. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v8n2/v8n2a13.pdf>. Acesso: 12 de maio 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2003. p. 103-143.

CUNHA, Cláudia Madruga. **Filosofia-Rizoma: metamorfoses do pensar**. Editora CRV: Curitiba, 2011.

CUNHA, Cláudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze: o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em educação**, v.14, n.3, set./dez. 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/8051/4451>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Ensino Fundamental**. Curitiba (PR): Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Curitiba (PR), 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Curitiba (PR), 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de L. Orlandi e R. Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e a filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo (SP): Escuta, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo (SP): Perspectiva, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução: GT 12 L.B.L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo** – capitalismo e esquizofrenia. Trad: VARELLA, Joana Moraes; CARRILHO, Manuel Maria. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. V. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1995b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-ideos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOSSE, François. **História do estruturalismo** -- O campo do signo, 1945-1966. São Paulo: UNESP, 2018. v. 1
- EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e diversidade**: perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – concepções, proposições e experiências. Curitiba (PR): CRV, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud, Marx / Theatrum filosoficum**. São Paulo: Princípio, 1997.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2010.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.
- GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- NEGRI, Antonio. **Deleuze e Guattari: uma filosofia para o século XXI**. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.
- NEGRI, Antonio. **Quando e como li Foucault**. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 nov. 2020.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de T. T. da Silva. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Plano de ação em educação em e para Direitos Humanos na educação básica. **Direitos Humanos: capacitação de educadores. Módulo II—fundamentos políticos e jurídicos da educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: UFPB, 2008.