

## **Dialogue Interculturel dans le curriculum pour la réalisation de l'Éducation aux Droits de l'Homme: possibilites et limites**

Intercultural dialogue in the curriculum for the realization of Human Rights Education: possibilities and limits

Diálogo Intercultural no currículo para a efetivação da Educação em Direitos Humanos: possibilidades e limites

Ana Maria Eyng

Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.  
eyng.anamaria@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-0224-5880>

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva

Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.  
jessicaadriane@hotmai.com - <https://orcid.org/0000-0001-9521-6725>

João Casqueira Cardoso

Professor doutor na Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.  
jcasq@ufp.edu.pt - <https://orcid.org/0000-0002-0894-452X>

*Recebido em 29 de julho de 2019*

*Aprovado em 03 de setembro de 2019*

*Publicado em 31 de janeiro de 2021*

### **RÉSUMÉ**

L'Éducation aux Droits de l'Homme est au centre de la problématique de cet article, compte tenu de la relation dialogique entre les politiques éducatives, les curricula et les perceptions des élèves. La méthode dialectique a guidé cette recherche, s'appuyant sur une approche qualitative, et inclue une recherche empirique intégrant la collecte des perceptions de plus de quatre cents élèves du secondaire et l'analyse des documents des politiques publiques et de neuf projets pédagogiques d'écoles secondaires brésiliennes. L'analyse des documents et des perceptions des jeunes permet d'identifier la fragilité de l'apprentissage et de l'expérience des Droits de l'Homme dans les écoles brésiliennes. Les élèves démontrent leurs attentes en matière d'Éducation aux Droits de l'Homme, exigeant un plus grand espace pour la participation, l'égalité de traitement, la liberté d'expression et le questionnement. L'Éducation aux Droits de l'Homme dans le cursus permettrait par ailleurs un dialogue entre l'égalité et la différence dans la perspective interculturelle critique.

**Mots-clés:** Droits de l'Homme; Curriculum scolaire; Interculturalité.

## ABSTRACT

Human Rights Education is at the heart of the problematic of this article, given the dialogic relationship between the educational policies, curricula and perceptions of students. The dialectical method guided this research, using a qualitative approach, and included empirical research integrating the collection of perceptions more than four hundred high school students and the review of public policy documents and nine high school educational projects. The analysis of documents and perceptions of young people helps identify the fragility of learning and experience of Human Rights in Brazilian schools. Students demonstrate their expectations of Human Rights Education, requiring greater space for participation, equal treatment, freedom of expression and questioning. Human Rights Education in the curriculum would also allow a dialogue between equality and difference in the critical intercultural perspective.

**Keywords:** Human Rights; School curriculum; Interculturality.

## RESUMO

A Educação em Direitos Humanos está no cerne da problemática deste artigo, dada a relação dialógica entre as políticas educacionais, currículos e percepções dos estudantes. O método dialético orientou essa pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa que incluiu pesquisas empíricas, integrando a escuta de percepções de mais de quatrocentos estudantes do ensino médio e a análise de documentos de políticas públicas e projetos pedagógicos de nove escolas de educação básica. A análise de documentos e percepções de jovens ajuda a identificar a fragilidade da aprendizagem e da experiência dos Direitos Humanos nas escolas brasileiras. Os alunos demonstram suas expectativas em relação à Educação em Direitos Humanos, exigindo maior espaço para participação, tratamento igualitário, liberdade de expressão e questionamento. A Educação em Direitos Humanos no currículo também permitiria um diálogo entre igualdade e diferença na perspectiva crítica intercultural.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Currículo escolar; Interculturalidade.

## Introduction

La persistance de la violence engendrée par l'inégalité, l'injustice et l'exclusion sociale accompagne malheureusement encore la trajectoire de l'humanité. Dans l'histoire contemporaine, au cours des soixante-dix dernières années, nous avons été témoins des efforts internationaux en vue d'affirmer la dignité de tous et de toutes en termes de droits de l'Homme. Cependant, nous observons la nécessité de convertir ces droits en possibilités concrètes, parce que les droits de l'homme sont encore

utopiques, pour la plupart de l'humanité dont les droits fondamentaux et l'identité ne sont pas garantis. D'immenses franges de populations, condamnées à l'exclusion, aux inégalités, sont privés des droits les plus fondamentaux, s'ajoutant à cela le manque de possibilités de reconnaissance et de participation, ce qui accroît encore le fait que la dignité humaine leur est refusée. Cependant, il ne s'agit pas seulement de groupes isolés, en particulier lorsque nos regards se tournent vers les pays d'Afrique et d'Amérique latine, y compris le Brésil. Dans ces cas particuliers, il ne suffit pas d'avoir une vaste législation qui affirme la garantie des droits pour tous et toutes; il faut aussi les rendre effectifs.

Partant de ces observations préliminaires, nous comprenons l'éducation comme un espace stratégique afin que les droits de l'Homme puissent être véritablement émancipatoires des ressources individuelles et collectives, par le biais «[...] d'un ensemble d'activités d'éducation, de formation et de diffusion de l'information, orienté vers la création d'une culture universelle des droits de l'homme» (UNESCO, 2012, p. 14). L'éducation, ou plus correctement l'Éducation aux droits de l'Homme (l'EdH), peut agir «[...] en réaction et lutte contre des formes d'exclusion, d'inégalité, d'oppression, de conséquences et d'injustices» (CANDAU et al., 2013, p. 47). Dans cet article, nous aborderons l'insertion de l'Éducation aux droits de l'Homme dans les curricula au Brésil, en tenant compte de ses possibilités et de ses limites en fonction de la perception des élèves, des propositions de projets des écoles et des politiques publiques d'éducation en matière de droits de l'Homme.

À cette fin, nous avons adopté la méthodologie dialectique pour le développement de la recherche, visant à une discussion dialogique entre les données extraites de documents de politique pour l'EdH, de propositions (présences et absences) pour l'EdH dans les projets de programmes des écoles publiques secondaires et les perceptions des droits de l'homme des lycéens de qui les projets ont été analysés.

Dans le domaine des politiques, nous avons délimité le sous-domaine des politiques de l'EdH, marqué lors des trois dernières décennies par l'expansion des discussions sur l'éducation aux droits de l'homme au Brésil, influencées qu'elles sont par les débats découlant de points d'ancrage comme la Déclaration universelle des

droits de l'homme (1948), le sommet mondial des droits de l'homme tenu à Vienne (1993) et le programme mondial pour l'Éducation aux droits de l'Homme (phases 1, 2 et 3 de, respectivement, 2005, 2012 et 2015). Au Brésil, des politiques telles que le Plan national d'éducation aux droits de l'homme – PNEHD (2007), le Programme national des droits de l'Homme – PNDH-3 (2009), et les lignes Directrices nationales pour l'Éducation aux droits de l'Homme – DNEHD (2012). Il s'agit de possibilités de reconnaissance de la thématique et d'instruments permettant de veiller à ce que les droits revendiqués par les luttes pour la dignité humaine au cours de l'histoire soient effectifs.

Les propositions de curricula des écoles ou les projets politiques pédagogiques – ou PPP, comme on les appelle au Brésil – devraient inclure l'EdH. Afin d'identifier l'insertion effective de ce thème, nous avons procédé à une analyse des projets de neuf écoles publiques. Les conclusions de l'analyse documentaire des projets des écoles peuvent être mieux comprises dans le dialogue avec un autre élément d'analyse par lequel nous avons choisi, dans ce cas consistait à identifier la perception des étudiants sur les droits de l'homme dans les écoles par le biais de la application de la technique de Délphi. Cette technique applique les principes de la dialectique, permettant aux étudiants d'écouter et d'établir un dialogue entre leurs perceptions et incitant les participants à réfléchir et à réviser leurs vues initiales. Dans le développement de l'étude, la première phase a consisté en la systématisation et l'analyse des données recueillies à travers une série de questions ouvertes. La deuxième phase a entrepris la synthèse des réponses en fonction des catégories d'analyse identifiées, joignant par ailleurs de brèves explications sur les significations attribuées par les élèves à chaque catégorie, de mode à constituer une sorte de discours collectif. L'écoute des perceptions a concerné 443 lycéens qui ont participé à la recherche en deux phases distinctes, débutant en deuxième année du cours et se terminant en troisième année du lycée.

Les données obtenues à travers la recherche du PPP des écoles et la collecte des perceptions des élèves ont été systématisées par le biais de la procédure d'analyse du contenu (BARDIN, 1996). Pour la discussion des données, nous avons puisé dans Arroyo (2011), Candau (2008), Candau et al (2013), Cardoso e Candau

(2018), Espejo (2012), Gomes (2007), Santos (2002, 2010), Tapias (2013), et Walsh (2009).

## **Perspectives sur les droits de l'Homme à travers le dialogue**

La première perspective que nous apportons résulte du regard porté sur les propositions politiques pour l'EdH au Brésil, telles qu'elles sont approuvées dans les lignes directrices des documents internationaux établissant l'éducation comme un droit fondamental et comme une stratégie de diffusion d'une culture des droits de l'Homme. Il est à noter que l'inclusion de cette thématique dans les politiques publiques brésiliennes est assez récente, a fait suite à l'ouverture politique, après une dure période de dictature militaire, avec l'adoption de la Constitution de 1988 (BRÉSIL, 1988). Dans cette direction, le Plan national d'éducation dans le domaine des droits de l'homme - PNEDH (BRÉSIL, 2007) conçoit l'espace scolaire comme un lieu privilégié et indispensable pour l'apprentissage, la discussion et l'expérience des droits de l'Homme.

Dans le PNEDH, l'importance de la présence de la thématique des droits de l'Homme dans les programmes d'études, tant de l'éducation primaire et secondaire que de l'enseignement supérieur, en particulier dans les cours de formation des enseignants des écoles, est évident. Ces professionnels participent à l'élaboration et à l'application des projets politico-pédagogiques, de matériels didactiques et pédagogiques, de la gestion et de l'évaluation des écoles, qui devraient prendre en considération la promotion de l'équité et de la diversité, prémisses fondamentales pour le développement réel d'une politique éducative comprise comme un droit social (BRÉSIL, 2007).

En raison de la nécessité de se conformer à ce qui est établi dans le PNEDH, cinq ans après son entrée en vigueur, le Conseil national de l'éducation (CNE) a approuvé la résolution No. 1/2012 du 30 mai 2012, établissant des Directrices nationales pour l'éducation aux droits de l'Homme (DNEDH) pour l'enseignement de base et pour l'enseignement supérieur. Les DNEDH entendent l'Éducation aux droits de l'Homme comme l'un des axes fondamentaux du droit à l'éducation, en ce qu'il:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439257>

[...] se réfère à l'utilisation des conceptions et des pratiques éducatives fondées sur les droits de l'Homme, et à ses processus de promotion, de protection, de défense et d'application dans la vie quotidienne, aux citoyens sujets des droits et aux responsables individuels et collectifs (BRÉSIL, 2012, art. 2ème).

Compte tenu de l'obligation et la responsabilité des écoles pour l'inclusion de EdH dans le cursus, notre regard se tourne tout naturellement vers les projets des écoles. À travers l'analyse documentaire, nous cherchons à identifier les incidences des droits de l'Homme dans les projets étudiés, ceux-ci étant regroupés en cinq catégories définies à partir de l'analyse des documents en question. La recherche documentaire ayant été réalisée en 2016, on aurait pu s'attendre à ce que quatre ans après la publication de la résolution qui a rendu nécessaire l'insertion de l'EdH dans les curricula, les écoles les aient déjà effectivement insérés.

La première limite constatée se rapporte à l'absence de mise à jour des projets présentés par les écoles. Une école a présenté le document de 2010 (école A), une autre un document de 2011 (école E), quatre des documents de 2012 (écoles B, D, F et H). Par conséquent, on constate que ces écoles n'ont pas mis l'accent, a priori, sur la résolution publiée à la fin du mois de mai 2012. Toutefois, dans le projet de 2010, nous avons trouvé un indice élevé de mentions se rapportant au thème des droits de l'Homme (Tableau 1). Nous avons également recueillie un document de 2014 (école I) et deux documents de 2015 (écoles C et G), dans lesquels on s'attendrait à une plus grande présence du contenu de la résolution de 2012, ce qui n'est pas le cas. Si les projets sont maintenus, on supposerait qu'ils sont conformes aux décisions de politique publique en vigueur, mais ce n'est pas ce qui se produit (Tableau 1). On peut par ailleurs déduire qu'aucune monitorisation n'a eu lieu, malgré la résolution qui détermine pourtant que «les conseils d'éducation définiront des stratégies de suivi des actions en matière d'éducation aux droits de l'Homme» (BRÉSIL, 2012, art. 5ème).

Un autre facteur limitatif est le manque de conceptions claires sur les droits de l'Homme, sur l'EdH ou ses principes. On ne comprend pas non plus dans les projets les raisons qui sous tendent l'adoption intentionnelle de EdH comme proposition formative. Par conséquent, l'inclusion du terme droits de l'Homme, identifiée dans les textes des projets des écoles, peut être considérée soit comme simplement fortuite,

soit comme une pure forme de citations des législations éducatives, et en somme une obéissance à une exigence légale, bien plus que la définition d'une véritable proposition d'EdH.

**Tableau 1** - Incidence des droits de l'Homme dans les projets éducatifs

CATÉGORIES IDENTIFIÉES	NOMBRE DE MENTIONS PAR CATEGORIE ET PAR ECOLE									%
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Droits fondamentaux	1	2	2	5	4	1	5	3	1	35,80%
Contenus	4	2	1	4	-	-	2	-	2	22,40%
Droits citoyens	5	3	1	1	1	1	-	-	-	17,90%
Inclusion de la diversité	-	2	-	2	1	-	2	1	1	13,40%
Lutte contre l'inégalité et la violence	2	1	-	-	-	1	1	1	1	10,40%
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

**Source:** Élaboré par les auteurs à partir des données de l'étude empirique.

En termes généraux, les documents analysés, bien qu'ils présentent certaines possibilités pour l'EdH, sont dans leur ensemble plus des limites que des adjuvants, parce que, bien que les droits de l'Homme y soient cités, ceux-ci ne sont pas assumés ou maintenus tout au long des projets. Ainsi, la possibilité d'être converti en actions pédagogiques et pratiques de coexistence dans la formation des élèves devient improbable.

En ce sens, pour faire la lumière sur la réalisation de l'EdH, nous examinons les perceptions des élèves qui fréquentent les écoles à partir desquelles nous analysons les projets pédagogiques. L'écoute des perceptions juvéniles peut apporter des éléments sur les processus de formation qu'ils expérimentent dans leurs écoles quand ils répondent à ce qu'ils comprennent pour les droits de l'Homme à l'école et sur l'insertion du thème dans les curricula de leurs écoles. Les deux questions, sur ces deux domaines (ce en quoi consistent les droits de l'Homme; et la place qui leur est réservée dans les curricula) ont été posées en deux étapes, initialement sous la forme d'une question ouverte et dans un second temps sous la forme d'une question fermée.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439257>

Les réponses obtenues dans la première phase ont fourni les éléments pour l'élaboration des questions présentées dans la deuxième phase. Ainsi, les élèves ont eu l'occasion de réfléchir sur le sujet disposant une synthèse des perceptions obtenues auprès du groupe d'élèves ayant participé à la première phase.

Afin de connaître les perceptions des élèves à propos de la présence ou du travail sur les droits de l'homme dans leurs programmes scolaires, nous leur avons demandé plus spécifiquement si les droits de l'Homme étaient enseignés dans leurs écoles. Plus de la moitié des élèves 52,4% affirment que non, 1,4% n'ont pas réussi à se positionner, laissant la question sans réponse, et 46,2% répondent que oui. En cas de réponse affirmative, nous avons demandé aux élèves d'indiquer comment le thème a été travaillé tout au long de leurs études. Parmi les élèves qui ont répondu affirmativement, 47% indiquent que les questions liées aux droits de l'Homme sont travaillées en Sociologie, en Philosophie, en Espagnol et en Histoire, 42% mentionnent recevoir des informations sur l'importance de la sensibilisation aux droits de l'Homme, 10% indiquent avoir participé à des débats sur le sujet, 7% mentionnent des conférences, 5% affirment que les droits de l'Homme ont trait au respect d'autrui, 3% à la liberté d'opinion et d'expression, et 2% aux valeurs.

Le sujet, selon les perceptions des élèves, est abordé dans certaines disciplines sur la ponctualité, par le biais de débats et de conférences et aussi dans les exercices sur les principes et les valeurs. Toutefois, l'approche transversale, la plus recommandée pour l'insertion de l'EdH dans les curricula, et indiquée comme l'un des principes de la Résolution No. 01/2012 (BRÉSIL, 2012), n'est jamais mentionnée. Cela souligne probablement l'absence d'un travail plus systématisé pour l'insertion de l'EdH dans les programmes scolaires.

Dans la deuxième phase de la recherche, nous présentons les options d'insertion de l'EdH dans les curricula (Tableau 2), compte tenu des indications des élèves et des lignes directrices de l'article 7 de la Résolution 01/2012, qui indique qu'il est possible d'aborder les droits de l'Homme.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439257>

I - par transversalité, au moyen de sujets liés aux droits de l'Homme et traités de manière interdisciplinaire; II - en tant que contenu spécifique d'une des disciplines déjà existantes dans le curriculum scolaire; III - de manière mixte, c'est-à-dire combinant la transversalité et l'approche par disciplines (BRÉSIL, 2012, art. 6ème).

La résolution ajoute, en un paragraphe unique, une remarque que nous considérons comme très générique et qui peut être convertie davantage en une limite qu'en une possibilité de mettre en œuvre l'EdH dans le curriculum.

D'autres formes d'insertion de l'éducation aux droits de l'Homme peuvent encore être admises dans l'organisation curriculaire des établissements d'enseignement, à condition que les spécificités des niveaux et des modalités de l'éducation nationale soient respectées» (BRÉSIL, 2012, art. 7ème).

Il y a donc une contradiction dans la résolution, qui présente d'un côté la transversalité comme principe d'EdH, et comme un moyen d'organiser la planification, les matériaux et les stratégies, mais qui à l'article 7ème présente des travaux ponctuels dans une discipline ou un contenu comme une possibilité, et ouvrent en outre l'éventualité d'autres possibilités.

**Tableau 2 - Approches des droits de l'Homme dans les curricula**

<b>I. ALTERNATIVES DE RÉPONSES</b>
<b>1. Intégré</b> - Approche «transversale» dans toutes les disciplines du secondaire, à travers des sujets liés aux droits de l'Homme, à la justice et à la coexistence
<b>2. Par matière</b> - Approche à travers une matière spécifique à insérer dans le curricula.
<b>3. En alternance</b> - Approche mixte, c'est-à-dire interdisciplinaire et par matière.
<b>4. Thèmes spécifiques</b> - Traitement comme contenu spécifique d'une ou plusieurs matières déjà existantes dans le programme des études secondaires.
<b>5. Application de principes</b> - Dans le contexte professionnel et dans la formation continue.
<b>6. Vie quotidienne</b> - Vie à l'école orientée vers les questions des droits et de la Justice.
<b>7. Aucun besoin d'insérer</b> dans le programme des études secondaires.

**Source:** Élaboré par les auteurs à partir des données de l'étude empirique.

Les perceptions exprimées par les élèves ont permis d'extraire les catégories suivantes, par ordre d'appréciation: 1. Application des principes; 2. Intégré; 3. Par matière; 4. Vie quotidienne; 5. Sujets spécifiques; 6. Autre type de travail; 7. Pas nécessaire.

Le positionnement des élèves en ce qui concerne l'insertion de l'EdH dans le programmes d'études peut être mieux compris en rapportant à celui-ci leur perception des droits de l'Homme à l'école. En répondant à la question ouverte sur ce qu'ils entendent par les droits de l'Homme à l'école (première étape), les élèves ont indiqué à la fois leurs attentes de droits que l'espace scolaire peut permettre, ainsi que les conditions nécessaires en vue de leurs concrétisations.

Les perceptions exprimées par les étudiants dans la première phase de la recherche, composé pour questions ouvertes, ont permis l'extraction des catégories qui ont préparé le terrain de la deuxième phase, qui inclue des questions fermées. Dans la préparation du formulaire appliqué dans la deuxième phase de la recherche, l'ensemble des réponses des élèves ont été regroupées au sein des options indiquées au Tableau 3, suivies d'une brève explication, qui résulte des réponses des participants lors de la première phase. On a demandé aux élèves de sélectionner la pertinence d'un certain nombre d'options relatives aux droits de l'Homme dans les écoles.

**Tableau 3** - L'application des droit de l'Homme à l'école – deuxième phase

I. ALTERNATIVES DES RÉPONSES
<b>1. Détermination, normation morale</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont des lois, des statuts, des règles, des normes légales et morales visant à garantir la coexistence sociale.
<b>2. Droit à la liberté d'expression</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés au droit de questionner, de s'exprimer librement et de participer à différentes activités.
<b>3. Droit au respect</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés au respect mutuel entre les intervenant au sein de la communauté scolaire.
<b>4. Droit à l'accès</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés à l'accès aux différents espaces, activités et matériaux pour tous.
<b>5. Droit à la convivialité</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés à la garantie de la convivialité entre les personnes en du milieu scolaire.
<b>6. Droit à l'intégrité</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés à la garantie des personnes en milieu scolaire.
<b>7. Droit à l'égalité</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés au traitement égal des personnes en milieu scolaire.
<b>8. Droit à une éducation de qualité</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés à la garantie d'une éducation de qualité, d'enseignants et d'infrastructures adéquates.
<b>9. Droit de jouer un rôle</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés à la garantie que les éducateurs, les élèves et les familles ont un rôle à jouer.
<b>10. Droit à la protection</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont ceux qui protègent, préservent et assurent l'intégrité individuelle et collective.
<b>11. Droit a la différence</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont une garantie de respect des caractéristiques individuelles qui différencient chaque personne.
<b>12. Droit au développement intégral</b> – Les droits de l'Homme à l'école sont associés à la garantie du développement intégral de la personne.
<b>13. Droit à l'inclusion</b> - Les droits de l'Homme à l'école sont associés à l'inclusion, prenant en compte les caractéristiques individuelles.

**Source:** Élaboré par les auteurs à partir des données de l'étude empirique.

Les réponses des élèves, dans la deuxième phase de la recherche, indiquent que ces derniers ont procédé à une analyse des différentes alternatives présentées lors de la première phase, ce qui a produit de nouvelles perceptions. Les indications des élèves présentaient les droits de l'Homme selon l'ordre de pertinence suivant: 1. Le droit à l'égalité; 2. Le droit à une éducation de qualité; 3. Le droit à la liberté d'expression; 4. Le droit à la détermination ou à la normation morale; 5. Le droit au respect; 6. Le droit à la différence; 7. Le droit à la coexistence; 8. Le droit à assumer un rôle social; 9. Le droit à l'inclusion; 10. Le droit à l'accès; 11. Le droit à la protection; 12. Le droit au développement intégral; 13. Le droit à l'intégrité.

Après avoir réfléchi à la façon dont chaque solution de rechange peut contribuer à rendre l'éducation aux droits de l'Homme plus concrète à l'école, les élèves ont été

invités à choisir parmi les treize catégories présentées, indiquant laquelle parmi celles-ci correspond aux meilleures alternatives en vue de définir les droits de l'Homme à l'école. Dans le Tableau 4, les choix des définitions des droits de l'Homme à l'école sont présentés dans l'ordre d'importance qui leur a été attribuée par les élèves.

**Tableau 4** - Perceptions dominantes sur les droits de l'Homme à l'école – seconde phase

ORDRE DE LA CLASSIFICATION – DROITS DE L'HOMME A L'ECOLE	FRÉQ.	%
Droit à la liberté d'expression	65	14,7
Droit à une éducation de qualité	62	14
Droit à l'égalité	61	13,8
Détermination, normation morale	47	10,6
Droit à la différence	33	7,5
Droit au respect	30	6,8
Droit à la convivialité	28	6,3
Droit à jouer un rôle	19	4,3
Droit à l'accès l'école	18	4,1
Droit au développement intégral	17	3,8
Droit à la protection	16	3,6
Droit à l'intégrité	10	2,3
Droit à l'inclusion	0	0
Autres	1	0,2
Sans réponse	37	8,4
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>100</b>

**Source:** Élaboré par les auteurs à partir des données de l'étude empirique.

Les choix des élèves décrivent à la fois leurs croyances sur ce qu'elles ou ils comprennent sur la garantie des droits de l'Homme. Par ailleurs, ils attestent ce que l'on peut dénommer le déni de la mission de concrétisation des droits de l'Homme, voire leur violation, au sein même de certaines écoles publiques au Brésil. Les données recueillies apportent de nombreux éléments afin de repenser l'insertion de l'EdH, guidée par des conceptions et des pratiques interculturelles de garantie des droits.

Les résultats que nous avons signalés indiquent plus particulièrement trois points: d'abord, le point culminant des politiques éducatives pour la garantie du droit à

l'éducation, ensuite, le manque de respect pour l'insertion obligatoire de l'EdH dans une grande partie des projets des écoles analysées, enfin, la perception des élèves sur les droits de l'Homme à l'école valorise le droit à la liberté d'expression en tant que droit de questionner, de s'exprimer librement et de participer; le droit à une éducation de qualité, considéré aussi bien quant aux enseignants qu'aux infrastructures adéquates; et le droit à l'égalité, par l'égalité de traitement sans distinction ni discrimination.

Dans ces points, nous pouvons identifier les possibilités et les limites qui constituent de grandes contradictions qui doivent être envisagées et surmontées afin que l'EdH puisse être efficace dans les programmes scolaires.

Une grande potentialité pour l'EdH, lorsque nous observons l'accent mis sur les politiques éducatives pour garantir le droit à l'éducation, considéré comme un droit fondamental, dont les autres droits peuvent être conquis et pour le droit à la diversité dans Curriculum, indépendamment de la race, l'ethnicité, le sexe, la culture, la sexualité, etc; En revanche, la contradiction qui est configurée comme une limite, est dans la présence encore très commune des discours et des pratiques curriculaires fondées sur des hypothèses conservatrices, hégémoniques et monoculturelles, médiée par des méthodologies conteudistes, des évaluations Standardisé et meritocratique, par conséquent, excludent.

Une grande fragilité pour l'EdH, lorsque nous observons le manque de respect de l'inclusion obligatoire de l'EdH dans une grande partie des projets curriculaires analysés, qui quand ils insèrent le thème le faire sur une base ponctuelle, sans base suffisante pour soutenir la formation dans Pour et avec DH.

Une autre potentialité est révélée dans les perceptions des jeunes sur les droits de l'homme à l'école, en valorant le droit à la liberté d'expression, en tant que droit à la question, à s'exprimer librement et à participer. Le droit à une éducation de qualité, considéré comme une condition pour garantir une éducation de qualité, des enseignants et des infrastructures adéquates. Le droit à l'égalité en tant que traitement égalitaire sans distinction ni discrimination. Cependant, les attentes des droits exprimés dans les perceptions des élèves n'ont pas été garanties dans l'école quotidienne, les transformant en frustrations, et par conséquent, en créant des limites

pour l'expérience des droits à l'école.

Et aussi, il peut être converti en la possibilité d'atteindre l'éducation dans les droits de l'homme, comme nous l'observons combien les perceptions des jeunes, révèlent une emphase très expressive sur les aspects axiologiques, les valeurs qui se réfèrent à la garantie des droits, dans Respect des différences, traitement égal et démocratique. Mais, d'autre part, il est également perçu dans le discours des étudiants, qui, concomitamment au cri pour des droits plus inclusifs, reste la valorisation des pédagogies qui se réfèrent à des hypothèses épistémologiques conservatrices, soulignant Procédures méritocratiques, normatives et punitives. Ces positions révèlent la permanence des conceptions qui justifient et renforcent les processus d'exclusion, comme base de la culture scolaire.

Par conséquent, nous comprenons que l'EdH exige des pratiques interdisciplinaires, afin de passer de la théorie à la pratique à travers l'intégration dans les curricula de la formation des sujets de droits. Cependant, cette intention exige l'adoption d'une approche épistémologique, axiologique et praxique capable d'établir un projet interculturel, favorisant le dialogue entre les savoirs et les valeurs qui sont fondamentaux pour l'EdH dans les programmes quotidiens.

## **L'interculturalité comme possibilité dans et pour l'EdH**

Les droits de l'Homme constituent des principes et des stratégies éducatives fondamentales pour les curricula scolaires ayant une perspective interculturelle critique. L'interculturalité critique est comprise comme un «projet politique, social, épistémologique et éthique» (WALSH, 2009, p. 21), qui propose de remettre en question les causes du manque de dialogue et, au-delà, de mettre en évidence les conditions de sa viabilité, en amenant à d'autres pratiques et à des pédagogies «orientées vers le questionnement, la transformation, l'intervention, l'action et la création de conditions radicalement différentes de la société, de l'humanité, de la connaissance et de la vie» (WALSH, 2009, p. 14). Cette perspective présente à notre sens le plus grand potentiel d'insertion et d'efficacité des EdH dans les curricula, constituant un principe formateur et un paramètre pour appréhender la coexistence au

sein du quotidien des écoles. Ainsi, les processus de formation peuvent permettre le dialogue entre les demandes des groupes locaux, les organisations de la société civile et des propres sujets de l'école, en tenant compte des différents traits de la diversité qui les constituent.

Cardoso et Candau (2018, p. 723) considèrent deux principes fondamentaux pour une interculturalité critique dans les programmes scolaires:

[...] la remise en cause / déconstruction du caractère monoculturel des cultures scolaires et la promotion de l'éducation interculturelle. On cherche à fonctionner avec eux simultanément et entrelacés, sur quatre dimensions: les sujets / acteurs (individuels et collectifs), les connaissances / connaissances, pratiques pédagogiques et politiques publiques.

Dans cette perspective, l'approche transversale de l'EdH dans le curriculum implique la nécessité d'assumer le défi épistémologique du traitement interdisciplinaire des savoirs et des savoirs qui sont contextualisés dans une vision interculturelle du monde. Surmonter ce défi exige, dans un premier temps, le dépassement de l'analphabétisme culturel, qui s'est aggravé dans les positions extrémistes de l'intolérance et du manque de respect envers la différence et avec les minorités. Espejo (2012) propose l'amélioration des facteurs qui se trouvent dans l'espace éducatif, affectant le climat organisationnel, les relations et la communication entre les sujets. «Cependant, afin de contourner ces obstacles ou d'autres, une condition préalable est requise, qui est la capacité d'avoir un minimum d'alphabétisation interculturelle [...]» (ESPEJO, 2012, p. 250).

Le défi de cette proposition est collectif, et la participation des voix des élèves y devient essentielle, car elle englobe les jeunes en formation, en tant que sujets de droits, interlocuteurs et destinataires de propositions curriculaires. Pour relever ce défi et entamer le dialogue, l'étape initiale est l'écoute de l'autre. Tapias (2013, p. 129) renforce que le «[...] La connaissance critique des réalités culturelles des autres et de nous-mêmes est un outil indispensable pour abandonner les visions marquées par les préjugés qui empêchent, en fait, de traiter l'autre comme un interlocuteur véritablement écouté».

Ainsi, en tant que premier pas vers l'interculturalité dans les curricula, les éducateurs et les élèves ont le défi de transposer la compréhension d'eux-mêmes en

tant que consommateurs de matières de la culture, qui ont besoin de prendre possession d'une culture, et se reconnaissent comme sujets culturels, producteurs de cultures, dans leur diversité. Ce mouvement suppose une sociologie des absences et des urgences, révélant d'autres expériences humaines et proposant un avenir qui n'est pas encore, mais qui a le pouvoir et le potentiel de le devenir (SANTOS, 2002).

Ils doivent considérer que toutes et tous, éducateurs et élèves, peuvent interagir dans les écoles en reconnaissant que «[...] leurs identités culturelles se sont formées à travers leurs cheminements humains spécifiques, sociaux, sexuels, raciaux, basés sur le terrain» (ARROYO, 2011, p. 347), et sont caractérisés par la diversité. Par conséquent, l'éducation aux droits de l'Homme, dans la perspective interculturelle, ne fait pas référence à l'abandon de l'identité culturelle, mais à la reconnaissance des groupes sociaux présents dans l'espace scolaire et de sa diversité, pour le dialogue qui en découle.

Dans ce dialogue, la diversité culturelle peut être comprise comme «la construction historique, culturelle et sociale des différences, «[...] dans les processus d'adaptation de l'homme et de la femme à l'environnement social et dans le contexte des relations de pouvoir» (GOMES, 2007, p. 17). Dans les relations de pouvoir, il n'est pas rare de percevoir les préjugés et l'infériorité de certaines différences, attestés par les perceptions des élèves, lorsqu'elles se manifestent en particulier à propos de l'attente d'un traitement plus égalitaire dans les écoles. Par conséquent, une deuxième étape dans la constitution de curricula interculturels est le dialogue interculturel qui ne se réalise vraiment que lorsqu'il est «[...] un dialogue sans biais» (TAPIAS, 2013, p. 129). Ainsi constitué, il devient un dialogue émanant de ceux qui ont historiquement souffert de l'exclusion et du processus de subordination auquel ils ont été soumis et qui finalement dialoguent, devenant une source d'interculturalité critique, mettant en avant une vision non hégémonique de la personne (WALSH, 2009).

La demande d'un dialogue interculturel effectif est clairement établie dans les études de Candau (2008), qui propose la nécessité d'articuler l'égalité et la différence pour déconstruire les préjugés et les discriminations. Cette demande s'applique à la fois au contexte de la politique éducative et de la pratique pédagogique, et vise l'inclusion de la diversité dans les processus de construction identitaire, avec

l'intégration de tous les espaces, langues, savoir-faire et acteurs impliqués dans les processus éducatifs.

En transformant l'espace scolaire en espace de garantie et d'expérience effective des droits de tous et de toutes, reconnaissant l'éducation en tant que droit social effectif, il conduit aux sujets eux-mêmes, aux occasions de connaître et de vivre dans des contextes qui respectent la diversité. Dans ces contextes, le dialogue peut être initié par la reconnaissance et la discussion des lieux partagés entre les cultures, dans le processus que Boaventura de Sousa Santos (2010) nomme l'«herméneutique diatopique», où l'on parvient collectivement à un consensus plus inclusif, soulignant des valeurs telles que le respect, la justice, et l'équité.

Là encore, nous insistons sur le rôle fondamental de la participation des élèves. Toutefois, seul un éducateur formé à l'interculturalité peut donner la parole aux élèves et reconnaître l'incidence des différentes conceptions culturelles qui sont présentées dans les curricula et les programmes scolaires, à travers la voie des discours globalisants et éventuellement hégémoniques. Le dévoilement de ces discours est également une étape importante dans la déconstruction des récits de subordination qui ont conduit à la fausse reconnaissance et au non respect de la diversité culturelle, car, en incorporant des différences, ils tendent à les neutraliser et à les vider de leur signification (WALSH, 2009). Les éducateurs et les élèves peuvent ainsi servir de médiateur et participer au dialogue interculturel nécessaire en EdH dans les curricula scolaire, en contribuant à la reconnaissance de processus intégratifs susceptibles de renforcer les contributions des diverses cultures. Dans ce processus de médiation et de participation, il est essentiel d'identifier et de surmonter les contradictions politiques et pratiques qui deviennent des limites pour l'efficacité des EdH dans le cursus, et qui en sont en fait le principal obstacle.

## Considérations finales

Dans cette étude, en inscrivant à l'ordre du jour l'analyse des politiques publiques, les curricula scolaires et des perceptions des élèves, nous avons tenté de dévoiler les exigences du dialogue interculturel pour l'effectivité de l'Éducation aux

droits de l'Homme à l'école. Les résultats obtenus soulignent les possibilités et les limites de cette approche, les frontières structurelles et symboliques qui sont encore présents au Brésil. Les résultats démontrent les difficultés, et soulignent les exigences des actions à entreprendre.

En ce qui concerne les politiques relatives à l'EdH, bien que elles affirment l'importance des droits fondamentaux, elles sont en pratique vides de toute responsabilité d'élaborer et d'évaluer des stratégies claires, capables de générer des conditions effectives. Cette absence peut avoir comme effet la fragilité de l'expérience des droits de l'Homme comme dialogue authentique entre les différences, ce qui est attestée dans les programmes scolaires, qui présentent des propositions pédagogiques qui ne sont pas corroborées par une quelconque vision interculturelle. Ceci est également confirmé par les perceptions des élèves, qui renforcent l'urgence de repenser le respect de la diversité dans les programmes, par la participation et par la liberté d'expression, qui leur sont manifestement refusée.

Par ailleurs, d'autres éléments mettent le doigt sur les limites de cette stratégie de changement, tout en indiquant les possibilités d'améliorer la vie sociale et scolaire. Si la violation des droits de l'Homme y est encore identifiée, y compris l'absence de discussion sur la thématique elle-même des droits de l'Homme dans les programmes scolaires, il est également reconnu que les processus de formation de l'enseignant à l'interculturalité seraient essentiels. Ils sont en effet l'un des grands potentiel en vue de l'efficacité de l'EdH, parce qu'ils sont des agents de la critique des inégalités et de la systématisation des propositions qui garantissent la reconnaissance et l'expérience des droits.

L'éducation comme droit fondamental est un point de départ pour une «autre» conception de l'Homme et de la société, dans laquelle le droit de se développer pleinement, de participer, de connaître et d'être reconnu sont des prérogatives essentielles de la personne. À cette fin, les politiques publiques ont été fondées sur la reconnaissance de l'éducation en tant qu'espace de vie pour les droits de l'Homme, en particulier depuis les vingt dernières années. Toutefois, les propositions politiques contribuent également à un faux sentiment d'intégration des droits de l'Homme qui, à son tour, sert davantage à maintenir et à renforcer les discours hégémoniques. C'est

là une fausse promesse faite à un énorme contingent de la population mondiale, plus particulièrement concentré en Amérique latine et en Afrique, auquel aucune conversion des propositions de politique des droits de l'Homme ne parvient à se transformer en actions concrètes. En ce sens, d'assumer l'interculturalité comme un principe et une méthode pédagogique dans la formulation et l'exécution effective des politiques publiques promeut les droits contre l'hégémonie, préconise d'autres sensibilités, d'autres façons d'être dans le monde et de nouvelles sociabilités, soucieuses de surmonter les inégalités et les processus d'exclusion qui persistent encore dans les sociétés contemporaines.

## Références bibliographiques

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BRÉSIL. [Constitution (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRÉSIL. Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p.17, 22 dez. 2009.

BRÉSIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: SEDH/MEC/MJ/UNESCO/CNEDH, 2007.

BRÉSIL. Resolução MEC/CNE n. 01, de 30 de maio de 2012. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 30 maio 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARDOSO Jr, Wilson; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 721-740, out./dez. 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439257>

ESPEJO, Juan Rolando Cornejo. Educación, interculturalidade y ciudadanía. **Educar em Revista**, v. 28, n. 43, p. 239-254, jan./mar. 2012.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Conferência Mundial de Viena sobre os Direitos Humanos**. Viena: Assembleia Geral da ONU.n.43, p. 239-254, 1993.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York: Assembleia Geral da ONU, 1948.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

TAPIAS, José Antônio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de Ação: Primeira Fase. 2005.

UNESCO [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de Ação: Segunda Fase. 2012.

UNESCO [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de Ação: Terceira Fase. 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)