

Educação em direitos humanos, estudos literários e estudos culturais: apontamentos para uma agenda de discussões

Education in human rights, literary studies and cultural studies: notes for a discussion agenda

Educación en derechos humanos, estudios literarios y estudios culturales: notas para una agenda de discusión

José Marcelo Freitas de Luna¹ , George Saliba Manske² 

¹ UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Univali, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Autor correspondente:

George Saliba Manske

Email: george_manske@univali.br

Como citar: Luna, J. M. F. de; & Manske, G. S. (2026). Education in human rights, literary studies and cultural studies: notes for a discussion agenda. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 19(38), e24033. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v19i38.24033>

RESUMO

Este artigo apresenta uma introdução à necessidade de integrar a Educação em Direitos Humanos (EDH) aos Estudos Culturais (EC), abordando elementos históricos dos Estudos Literários no Brasil nessa intersecção. Trata-se de um ensaio teórico cujo objetivo central é delinear uma agenda interdisciplinar de discussões que confronte as iniquidades sociais e a persistente “ignorância de direitos”. A discussão estabelece uma convergência entre os campos, concebendo a cultura como um “campo de batalha” e destacando a urgência de abordagens decoloniais e interseccionais. Por fim, reforça-se que a EDH se fortalece ao adotar essa crítica cultural e histórica, propondo uma agenda que articule a cultura como campo de produção de significados no enfrentamento dos desafios vinculados aos Direitos Humanos, com vistas à transformação social.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos (EDH), Estudos Culturais, Decolonialidade, Interseccionalidade, Estudos literários.

ABSTRACT

This article approaches the need to relate Human Rights Education (HRE) with Cultural Studies (CS). It thus presents some historical elements of Literary Studies in Brazil as an intersection. This theoretical essay aims to outline an interdisciplinary agenda for a research field comprising social inequities and the persistent "ignorance of rights." The discussion establishes some convergences between the fields, pointing out to culture as a "battlefield" and highlighting the urgency of

decolonial and intersectional approaches. With the objectives reached, the present work reinforces that HRE is strengthened by adopting this cultural and historical critique, proposing an agenda that articulates culture as a field of meaning production as a means of confronting challenges related to Human Rights as a means of social transformation.

Keywords: Human Rights Education (HRE), Cultural Studies, Decoloniality, Intersectionality, Literary studies .

RESUMEN

Este artículo presenta una introducción a la necesidad de integrar la Educación en Derechos Humanos (EDH) con los Estudios Culturales (EC), examinando elementos históricos de los Estudios Literarios en Brasil en esta intersección. Este ensayo teórico busca delinear una agenda interdisciplinaria de discusión que confronte las desigualdades sociales y la persistente ignorancia de los derechos. La discusión establece una convergencia entre los campos, considerando la cultura como un campo de batalla y destacando la urgencia de enfoques decoloniales e interseccionales. Finalmente, refuerza que la EDH se fortalece al adoptar esta crítica cultural e histórica, proponiendo una agenda que articule la cultura como un campo de producción de significado para enfrentar los desafíos vinculados a los Derechos Humanos, con miras a la transformación social.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos (EDH), Estudios Culturales, Decolonialidad, Interseccionalidad, Estudios literarios.

INTRODUÇÃO

“Eu sempre soube que tinha deveres; eu nunca soube que tinha direitos” (Candau, 2020). Essa fala foi trazida por Vera Candau em entrevista¹ concedida a Nair Bicalho de Sousa, em 2020, pelo canal Youtube. As pesquisadoras brasileiras, respectivamente docentes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade de Brasília (UnB), discutiam, em uma *live*, alguns dos marcos da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil.

Candau refletia sobre o processo de redemocratização do país, na segunda metade da década de 1980, destacando a criação, por profissionais de diferentes áreas de formação e atuação, da Plataforma Novamérica². Pontualmente, nesta entrevista, a pesquisadora referiu-se aos programas fundantes da organização, a saber: Direitos Humanos e Cidadania; Educação Popular; e Integração Latino-Americana e Construção Democrática.

Foi exatamente para evidenciar a importância da formação inicial e continuada na Educação em Direitos Humanos que a então primeira presidente da Novamérica — e ainda integrante de sua equipe permanente —, Vera Candau, trouxe a fala sobre a consciência dos deveres e a ignorância dos direitos, reproduzida acima.

Há cerca de trinta anos vêm sendo registrados marcos significativos para a consolidação da Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e orientador da formação de sujeitos de direitos nas mais diversas e plurais dimensões. Pode-se depreender, a partir das motivações e princípios da Novamérica, que a abrangência de suas ações, desde sua constituição em meio à Constituição de 1988, abarca tanto a formação inicial e continuada quanto a educação básica e superior.

O Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília distingue-se por uma produção ampla e crescente em EDH, tanto em pesquisa científica quanto em

¹ EXPRESSO61. *Educação em Direitos Humanos: Nair Bicalho entrevista Vera Candau*. Entrevista publicada em vídeo. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EwPOyG60arj2r7ixv>. Acesso em: 12 jun. 2024

² NOVAMÉRICA. *Plataforma Novamérica: Direitos Humanos e Cidadania*. Rio de Janeiro: Novamérica, 1988.

docência. Nesse ambiente, um dos autores deste artigo atuou como professor visitante, entre 2023 e 2025, colaborando diretamente para o desenvolvimento do referido campo.

Especificamente, no segundo semestre de 2023, foi ofertada a disciplina Educação em Direitos Humanos, sob a responsabilidade da professora Nair Bicalho de Sousa e com a participação do professor visitante. Desse encontro — e a partir dos investimentos teóricos de ambos os autores — surgiu a questão: Qual é a relação entre a EDH e os Estudos Culturais (EC)? Esse questionamento orientou a preparação e execução de parte do programa da disciplina.

A justificativa para tal proposta encontra-se na literatura dos Estudos Culturais *per se*, bem como na aproximação desta com a EDH, especialmente aquela fundamentada na noção de cultura como “campo de batalha” (Said, 1993). Para tratar desse enfrentamento — que é, sobretudo, uma batalha cotidiana na América Latina —, recorreremos não apenas a Richard Hoggart (1957) e Stuart Hall (1980), ao Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, ao lema “Viva a diferença! e ao grito “Abaixo o universalismo!” (Cevasco, 2003), mas também à concepção de educação como espaço de trocas entre intelectuais e trabalhadores, à metodologia do esforço para ser compreendido e à utilização em movimentos reais.

Fomos aos latino-americanos, a Antonio Candido (1999) e Vera Candau (2020), aos estudos das mídias, História, Sociologia, Línguas e Literaturas, às produções silenciadas, aos gêneros populares, às histórias dos “de baixo”, à história oral, à memória popular e à etnografia pelas subculturas. Recorreremos a todas as autoras e autores possíveis, enxergando neles e nelas possibilidades de manutenção de diálogos voltados a uma esperada e desejada educação interdisciplinar em direitos humanos.

Diante de tantas possibilidades de abertura e articulação — em especial dos tensionamentos entre a EDH e sua potência ao ser abordada, permeada e reconfigurada pelos embates propostos pelos EC —, propusemos a elaboração deste texto. Nosso propósito é apresentar argumentos, subsídios e lacunas a serem enfrentadas por estudos que se aventurem nessa articulação. Mais do que afirmar o que deve ser feito, buscamos construir uma agenda de discussão.

Nesse ensaio, o texto foi organizado em tópicos: inicialmente, apresentamos contornos históricos dos Estudos Culturais no Brasil; em seguida, abordamos o percurso dos Direitos Humanos e da EDH; por fim, discutimos aspectos contemporâneos de ambas as áreas, com apoio de estudos decoloniais e interseccionais. Assim, propomos colaborar com uma agenda de discussão multidisciplinar, que fortaleça o diálogo entre cultura e direitos humanos.

DISCUSSÃO

Contornos Históricos dos Estudos Culturais

A historiografia dos Estudos Culturais no Brasil aponta a fundação da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic) como um marco na consolidação da área. Especificamente, a referência que, conforme Cevasco (2003), recai sobre o Congresso de 1998, evento que teve como tema “Literatura Comparada = Estudos Culturais?”

A resposta a essa pergunta constituiu o cerne do embate entre literatos que percebiam sua produção — e, por consequência, a si próprios — como orientados por uma natureza “pura”, monocultural e estéril, e aqueles escritores e críticos literários que viam o Brasil e a si mesmos como pluriculturais, multiétnicos e, portanto, produtores de uma literatura vivamente ideológica.

Segundo Antelo, então presidente da Abralic, esse momento marcou “o reconhecimento da necessidade de repensar a literatura a partir da cultura, das margens e da diferença” (1998, p. 12). Para este autor,

[...] no horizonte dos estudos literários atuais convivem duas tendências principais (pela sua força ideológica): para evitar a fácil oposição entre progressistas e retrógrados (que a esta altura da história esclarece pouca coisa), empregarei as locuções “politeístas literários” e “monoteístas literários”. (Antelo, *Revista Cult*, 1998, p. 12).

Depreende-se da fala citada que a Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic) encontrava-se, àquela altura, composta por pessoas mais sensíveis à literatura como instrumento de engajamento em pautas sociais. Entre alguns professores e pesquisadores anglo-saxões, para quem os Estudos Culturais já apresentavam contornos definidos como disciplina, destacava-se, naquela audiência, o brasileiro Roberto Schwarz. Esse intelectual latino-americano viria a contribuir significativamente para a institucionalização dos Estudos Culturais no Brasil.

Autor do livro “Duas meninas” (1997), Roberto Schwarz é também reconhecido por sua participação no que passou a ser chamado de República das Letras (Cevasco, 2003). Trata-se de um grupo de estudantes e jovens professores da Universidade de São Paulo (USP) que, na segunda metade da década de 1950, elaborou e executou um projeto acadêmico-social com várias semelhanças em relação àquela da *New Left* (Cevasco, 2003).

Segundo o próprio Schwarz,

[...] Os jovens professores tinham pela frente o trabalho de tese e o desafio de formar o bom nome da dialética no terreno da ciência. De modo geral escolheram assunto brasileiro, alinhados com a opção pelos de baixo, que era própria à escola onde se desenvolviam pesquisas sobre o negro, o caipira, o imigrante, a religião popular (Schwarz, 1997, p. 93).

As leituras e escritas que se desenvolveram em torno da Universidade de São Paulo (USP) caracterizaram-se pela descrição e interpretação dos fenômenos brasileiros. Ao se tomar, especificamente, a obra de Roberto Schwarz, percebe-se sua natureza sócio-histórica.

De modo pontual, o autor afirma, em sua crítica expandida ao livro *Minha Vida de Menina*, que a literatura brasileira se constitui também por demonstrações fluentes das iniquidades sociais. Schwarz (1997) utiliza-se tanto da obra de Helena Morley quanto de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, para sustentar e sublinhar seu argumento. De acordo com este autor,

[...] observe-se que estas descobertas anti - ideológicas não resultam da simples inversão do ponto de vista convencional e não se podem reduzir a um artifício de retórica. Elas pressupõem a curiosidade ativa e desprevenida pelas zonas depreciadas da vida, e vão além, chegando à compreensão esclarecida, nada comum, das relações de implicação recíproca entre posições sociais (Schwarz, 1997, p.68).

É a produção literária de Helena Morley que ilustra, particularmente para Schwarz (1997), as relações entre a chamada alta literatura e aquela não canônica. Para efeito de comparação entre Helena e Machado de Assis, bem como entre seus personagens ambientados em épocas distintas de um mesmo Brasil, o autor lança mão de uma pergunta que muito nos interessa — a nós, estudiosos dos Estudos Culturais (EC) e de suas relações com os Direitos Humanos (DH): “Qual o propósito da aproximação entre os apontamentos soltos da garota de Diamantina e o romance possivelmente mais refinado e composto da literatura brasileira?” (Schwarz, 1997, p. 9).

A resposta vem em tom de retórica especulativa, sem, no entanto, deixar dúvidas sobre a oportunidade da escolha dos dois romances, tampouco sobre a pertinência da análise desenvolvida. O autor afirma: “Digamos que os dois livros expõem, em chaves diversas, mas comparáveis, o conjunto peculiar de posições e relacionamentos que se poderiam chamar de matéria brasileira, cujos desdobramentos até hoje não deixaram de nos dizer respeito” (Schwarz, 1997, p. 9).

Schwarz arremata a caracterização das duas obras — a de Helena Morley e a de Machado de Assis — como um “díptico heterogêneo”. Ao fazê-lo, anuncia que ambas põem a realidade brasileira em funcionamento.

Outros autores e obras também devem ser mencionados como marcos de uma atitude e de um compromisso da literatura com o refletir e se interessar pelo Brasil. “Casa-grande & senzala” (1933), de Gilberto Freyre; *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda; *Formação do Brasil contemporâneo* (1942), de Caio Prado Júnior; e *Formação da literatura brasileira* (1959), de Antonio Candido, são apenas alguns exemplos de fundamentos que sustentam a tese de que houve, na primeira metade do século XX, um projeto de crítica cultural brasileira fortemente identificado com o que, décadas depois, se institucionalizaria como Estudos Culturais.

Dentre esses autores, Antonio Candido destaca-se por um “radicalismo modesto”. Comprovadamente, em seu papel na criação do Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 1947, o literato e sociólogo defendeu a renovação da confiança nas lutas de classe, por meio de teorizações no interior da Universidade de São Paulo (USP) e de comunicações mais diretas com a sociedade fora do ambiente acadêmico.

Candido (1941), na Revista *Clima*³, a propósito do que acontecia fora da USP, afirma:

[...] Conversávamos, ríamos muito, inventávamos coisas, discutíamos as aulas e os professores, frequentávamos concertos, procurávamos filmes esquecidos em cinemas de bairro, íamos passear em Santo Amaro, o que naquele tempo significava uma excursão fora da cidade. Éramos um grupo alegre, sociável, irreverente [...] (Candido, Revista *Clima*, 1942, p.108).

Excursionar fora da cidade significa não separar a arte da sociedade. Para os Estudos Culturais (EC), esse significado adquire relevo de princípio, o que faz com que a disciplina se identifique com o programa da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Contornos Históricos da Educação em Direitos Humanos

Os Direitos Humanos podem — e costumam — ser reconhecidos como uma área de conhecimento. Diferentemente de outros campos científicos, eles definem-se por uma estreita relação com a luta pelo reconhecimento, pela realização e pela universalização da dignidade humana, processos estes desenvolvidos historicamente, cultural e socialmente.

De modo pontual, os Direitos Humanos têm se revelado, por meio de movimentos e respectivas pautas, como resistência às desigualdades socioeconômicas, bem como às discriminações e violências associadas às diversidades de gênero, etnia, raça, orientação sexual e deficiência.

Incluem-se, também, as formas de luta contra tudo aquilo que deriva do controle do poder por minorias sociais. Nesse sentido, convém mencionar um dos expoentes da literatura dos Direitos Humanos em sua perspectiva mais crítica. Herrera Flores (2002), em sua obra, afirma:

Um mundo onde as mortes devido à fome e às doenças evitáveis chegam por ano a cifras iguais às mortes ocorridas nas Torres Gêmeas multiplicadas por seis mil. Sob esse quadro, os debates teóricos que ocorrem nos países ricos do Norte, ao invés de se concentrar nas cifras da miséria e degradação humana, cuidam de fechar as fronteiras contra o Sul faminto, alertando-se contra os perigos culturais do

³ *Clima* n.1-3 (1941) Título alternativo: *Clima* revista mensal. Local de Publicação: São Paulo. Editor: [s.n.] Data do documento: 1941-1944

diferente e do multiculturalismo. A imigração passa a ser vista, então, como um fenômeno de necessidade de mão de obra não qualificada em determinadas épocas, ocultando-se o fato de que esse fenômeno é uma das consequências da ideologia neoliberal capitalista. (Herrera Flores, 2002, p. 1011).

A fala do pesquisador espanhol pode ser compreendida como a expressão de um alerta justificado quanto ao lugar e ao tempo de uma cultura de direitos. Trata-se de movimentos históricos contrários a antigos e persistentes regimes de dominação e exclusão.

Destacam-se, a título de oportuna lembrança, a *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas, a Declaração de Virgínia e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa (Ishay, 2013).

Avançando-se para o século XX, merecem igual destaque a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), bem como os Pactos Internacionais de 1966: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Ishay, 2013).

Apesar de todo esse arcabouço jurídico do chamado Estado de Direito, o mundo do pós-guerra não se viu livre das violações aos direitos humanos. A América Latina das décadas de 1960 e 1970 — por exemplo, e por delimitação exigida neste trabalho — foi palco da implantação e das consequências sangrentas das ditaduras militares.

Conforme observa Ishai (2013), entre as décadas de 1960 e 1980, a América Latina viveu sob regimes militares caracterizados pela supressão das liberdades democráticas e pela violação sistemática dos direitos humanos. Tais governos autoritários promoveram repressões violentas contra a oposição política, utilizando a tortura, o desaparecimento forçado, a manipulação de inquéritos e a censura como instrumentos de controle social e de intimidação coletiva. Essa conjuntura instaurou um clima de medo e silenciamento, cujas consequências repercutem nas memórias e nas instituições democráticas da região até os dias atuais.

Tomando o Brasil como exemplo ainda mais específico, destaca-se que, por meio da violência, os setores reacionários atuaram com a prisão de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de opositores do país e intervenção em sindicatos. Tais fatos podem ser compreendidos como um atentado de longa duração e brutal intensidade contra os direitos humanos em geral, sobretudo contra os direitos sociais.

A sociedade reagiu. Grupos organizados lutaram pelo fim da ditadura civil-militar, e os anos de 1980 representam, comprovadamente, um período de intensa mobilização em torno da agenda dos Direitos Humanos, em consonância com o processo de redemocratização do país.

Diversos grupos desafiaram o regime e contribuíram para a reconquista dos direitos civis e políticos. Entre eles, destacam-se três movimentos fundamentais: o Projeto Brasil: Nunca Mais, o Comitê Brasileiro de Anistia e o Grupo Tortura Nunca Mais (Castro, 2021). Como desdobramentos de seus trabalhos, formaram-se arquivos e acervos documentais que servem de base para uma literatura ampla e crescente, tanto de expressão literária quanto cinematográfica, com aplicações didático-pedagógicas relevantes.

É nesse contexto de repressão ditatorial, por um lado, e de movimentos de redemocratização, por outro, que nasce a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil e na América Latina. Essa proposta surge e se desenvolve a partir dos encontros entre educadores populares, todos e todas as militantes dos Direitos Humanos.

Conforme Basombrio:

A educação em direitos humanos é na América Latina uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos de

repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (Basombrio, 1992, p. 33)

A proposta, desde sua gênese, consistia em contribuir para a formação de indivíduos e a transformação da sociedade brasileira, à luz dos seguintes princípios: dignidade humana, convivência na diversidade, igualdade de direitos, laicidade do Estado, democracia na educação e sustentabilidade socioambiental.

Nos anos seguintes, especialmente a partir da primeira década dos anos 2000, diversos eventos e grupos de trabalho — diversificados e complementares — foram criados com o intuito de elaborar e implementar os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Entre os principais documentos elaborados nesse período, destacam-se: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH, 2006); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), lançado em 2009; e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE/MEC), instituídas em 2012 (Castro, 2021).

O lugar ocupado pelos teóricos e metodólogos da EDH — e que eles se esforçam por manter — é o mais popular possível. Em outras palavras, veem-se como herdeiros e propulsores de uma vocação voltada à construção e manutenção, nos termos de Sime (1994), “de uma vontade mobilizadora definida por uma opção feita pela mudança estrutural e um compromisso com os setores populares.” (Sime, 1994, p. 88).

Essa postura, no entanto, não disfarça a complexidade e a dificuldade de implementar as práticas de Educação em Direitos Humanos. A respeito dessa questão, Mosca e Aguirre (1992) indagam:

Nós — a partir de uma experiência histórica — pensamos que não é impossível, mas também não é fácil. Inicialmente, é necessário conhecer os direitos e, também, admitir que conhecê-los não se limita a um mero enunciado dos 30 artigos da Declaração Universal, e sim implica na descoberta e prática de certas atitudes complexas e exigentes. E isso ocorre assim porque os direitos humanos não são neutros, não toleram qualquer tipo de comportamento social, político e cultural. (Mosca & Aguirre, 1992, p.19)

É por essa intolerância a determinados tipos de comportamento — e por aquela vontade mobilizadora, como podemos parafrasear os últimos autores mencionados — que a Educação em Direitos Humanos (EDH) se identifica com os Estudos Culturais (EC).

Estudos Culturais contemporâneos: breve guisa de problematizações

Partindo do questionamento sobre quais são as principais características que podem ser atribuídas a pesquisas, estudos, ensaios teóricos e investigações consideradas pertencentes aos Estudos Culturais (EC), Fornäs (2022) apresenta três *tropos* que delineiam particularidades essenciais para esse campo.

Ao investigar os principais atores desse campo que o definem hoje, entre os quais a *Association for Cultural Studies* e os periódicos *Cultural Studies*, *International Journal of Cultural Studies* e *Inter-Asian Cultural Studies*, Fornäs (2022) aponta que crítica, diversidade e contextualização são elementos-chave que conferem às pesquisas vinculadas aos EC uma identidade teórica comum.

Por crítica, o autor se refere às produções que atravessam as relações de poder constituintes dos objetos analisados no âmbito dos Estudos Culturais. As diferentes formas de produção, negociação e regulação das culturas em torno da significação constituem o núcleo das análises

desenvolvidas nesses periódicos, assim como as facetas de construção de identidades — sejam elas de gênero, etnia, raça, geração, sexualidade ou deficiência — e as formas pelas quais se estabelecem distinções entre si. Fornäs (2022) também chama atenção para as lutas econômicas enquanto expressões de política cultural, tanto nos espaços macro quanto micro da sociedade.

Em relação à diversidade, o autor ressalta que esse é um dos traços mais marcantes da emergência dos Estudos Culturais: a heterogeneidade e a interdisciplinaridade em um mundo transcultural. Por heterogeneidade, compreende-se a multiplicidade de objetos de estudo, perspectivas multimetodológicas e distintas abordagens teórico-epistemológicas. Já a interdisciplinaridade evidencia-se pelo caráter híbrido dos EC, que abrigam diversas disciplinas acadêmicas em suas problematizações.

Quanto à contextualização, Fornäs (2022) destaca que as pesquisas em EC tendem a articular elementos empíricos de uma realidade específica com acontecimentos mais amplos, de caráter global. Assim, análises locais que não estabelecem nexos com compreensões mais amplas do mundo globalizado tendem a não ser aceitas em determinados periódicos, como o *International Journal of Cultural Studies*⁴. Portanto, é necessário reconhecer que os fenômenos da vida cotidiana estão intrinsecamente ligados a aspectos históricos, geográficos, econômicos e políticos mais amplos.

Em suma, Fornäs (2022) propõe, a partir desses três tropos — crítica, diversidade e contextualização —, os traços definidores dos Estudos Culturais contemporâneos.

Atualmente, observa-se um conjunto de pesquisas que, mantendo tais tradições teórico-epistemológicas, versam sobre os mais diversos objetos contemporâneos. Investigações que abordam interseccionalidades, inteligência artificial, estudos futuristas e pós-digitais, bem como aquelas que se mantêm vinculadas à análise das “culturas realmente existentes”, têm sido desenvolvidas em diferentes contextos empíricos.

Esses movimentos configuram, simultaneamente, uma abertura para os desafios emergentes das sociedades atuais e uma manutenção do perfil crítico e contextual que sempre caracterizou os Estudos Culturais.

Os estudos pós-digitais e as investigações que tomam o futuro como objeto de análise são mencionados, respectivamente, por Murray (2022) e Powers (2022). No primeiro caso, ao tratar dos estudos pós-digitais, Murray (2022) destaca a necessidade de se atentar para as relações de poder associadas às “economias de atenção”, conceito que se refere aos modos como nossa atenção é direcionada a determinados objetos e produtos, revelando novas formas de sujeição nas economias digitais.

Diz a autora que:

[...] nossa atenção é guiada por digitalidades: o que vestimos é sensível aos nossos corpos móveis rastreados; o que ouvimos é intimamente pessoal; o que assistimos é guiado por um software adaptado aos nossos gostos individuais e o que comemos é servido por economias gigantes e painéis elétricos inteligentes (Murray, 2022, p. 95-96).

É justamente nos modos de economia da atenção na era digital que devemos concentrar nossos esforços de análise — ou, ao menos, considerar com seriedade a necessidade de realizá-los. Para tanto, Murray (2022) propõe três frentes principais de investigação: as *deepfakes*, compreendidas como manipulações avançadas de informações; a cultura algorítmica, entendida como espaço de produção de sujeitos-perfis e construção de significados em produtos de consumo; e, por fim, a *digital afterlife industry* — ou indústria da vida digital —, que se expande a partir da promessa de imortalidade virtual.

⁴ *International Journal of Cultural Studies*. Londres: SAGE Publications, 1998-. ISSN 1367-8779.

Tais elementos constituem, segundo Murray (2022), um novo contexto de pós-verdades em um mundo pós-digital. Já os estudos futuristas, desenvolvidos por Powers (2022), referem-se aos modos pelos quais, a partir do presente, se pode especular e desenvolver o futuro. Segundo o autor, compete aos estudos futuristas “examinar como o momento atual sugere o que o mundo ‘pode ser’, enquanto permanece descrente em relação ao mundo tal ‘como ele é’” (Powers, 2022, p. 90).

Nesse sentido, a tarefa dos Estudos Culturais (EC) é “ocupar o futuro” como um significante atravessado por relações de poder que o constituem no presente, mas também como horizonte de significação do que podemos vir a ser.

Outro projeto de prática investigativo-política no campo dos EC contemporâneos é o das relações de produção de identidades a partir da interseccionalidade. O termo designa a composição de atravessamentos heterogêneos que marcam as possibilidades de significação dos sujeitos — especialmente nas relações entre gênero, raça e etnia, frequentemente articuladas à classe socioeconômica.

Nesse contexto, não é possível discutir gênero ou raça de modo isolado, pois, em conjunto, esses marcadores formam outras possibilidades de existência (ou, por vezes, o direito à não existência). Foi a partir dos estudos feministas que mulheres negras passaram a reivindicar um debate de gênero que contemplasse as questões raciais (Corrêa, 2022; Johnson & Joseph, 2022). Assim, a preocupação com as intersecções entre diferentes marcadores culturais de identidade e com suas produções singulares nas redes de significação tornou-se objeto de pesquisa essencial dessa vertente.

Não obstante, é necessário destacar os Estudos Culturais latino-americanos. Nesse sentido, Restrepo (2015) propõe problematizar se, na América Latina, fazemos “Estudos Culturais Latino-Americanos”, “Estudos Culturais na América Latina”, “Estudos Culturais sobre a América Latina” ou “Estudos Culturais desde a América Latina”. Para o autor, essas são opções políticas de produção de conhecimento no campo dos EC.

Ao analisar a denominação Estudos Culturais Latino-Americanos, Restrepo (2015) observa que, muitas vezes, o campo é rotulado como um “apêndice” tardiamente desenvolvido dos Estudos Culturais originários de Birmingham ou dos Estados Unidos, com influências do estruturalismo e do pós-estruturalismo francês. Isso também se aplica à segunda nomenclatura, ao se advogar que se faz EC “na América Latina”. Por outro lado, argumenta o autor, já se faziam práticas e reflexões culturais que hoje denominaríamos Estudos Culturais, remontando inclusive a pesquisas do final do século XIX e início do século XX.

Dessa forma, Restrepo (2015) defende que a designação mais apropriada seria “Estudos Culturais sobre e desde a América Latina” — proposta que, inclusive, orienta este trabalho em sua articulação com os Direitos Humanos (DH).

Uma possível articulação com essa perspectiva são os estudos decoloniais, desenvolvidos pelo Coletivo Modernidade/Colonialidade, composto por pesquisadores latino-americanos que se dedicam a pensar desde e sobre a América Latina.

Esses estudos analisam como a colonialidade do saber — derivada de epistemologias eurocêntricas — estrutura os modos de pensar e produzir conhecimento no Sul Global. Assim, a tarefa central desse coletivo é reconstituir epistemologias próprias dos povos latino-americanos, contrapondo-se aos modelos hegemônicos que, por meio de binarismos, constroem o “outro” como invenção inferiorizada.

Tomando esse enfrentamento como uma atitude epistemológica e política, os estudos decoloniais configuram-se como uma vertente de pesquisa e reinvenção política no âmbito dos Estudos Culturais contemporâneos, articulando-se diretamente aos Direitos Humanos.

Em suma, os Estudos Culturais contemporâneos mantêm os traços que os caracterizaram desde suas origens — seja nos *Cultural Studies* britânicos, seja nos Estudos Culturais sobre e desde a América Latina —, reafirmando seu caráter crítico, contextual e interdisciplinar.

Decolonialidades e interseccionalidades como Educação em Direitos Humanos

A promoção dos Direitos Humanos em uma sociedade passa também — e de forma decisiva — pelo reconhecimento das culturas dos sujeitos envolvidos. Além disso, a valorização, o resgate e o fomento dos modos de conhecimento dessas culturas constituem estratégias fundamentais para a garantia de uma educação que se desenvolva a partir das realidades locais, enraizada nos contextos de cada território e comunidade.

Nesse sentido, é potente pensar as políticas educacionais sob perspectivas decoloniais, compreendendo-as como vetores de ações transformadoras que potencializam essas intenções.

Deslocar os modos de saber e de produção do conhecimento de fontes hegemônicas, considerando outras práticas geoepistêmicas (Silva, 2023), é o que caracteriza os estudos decoloniais. Esse campo é marcado pela criticidade em relação aos modos de pensamento ocidentalizados que permeiam as práticas educativas em contextos não europeus, sobretudo aqueles oriundos do hemisfério norte global.

Para Walsh (2009), a necessidade de “pensar um outro viver (bem viver)”, enraizado na crítica aos processos de produção de desigualdades — de gênero, raça, etnia, classe e economia — decorrentes da colonização, coloca a perspectiva decolonial em foco como possível prática de uma epistemologia outra, “desafiando não só o mau governo (como é o caso do México), mas também a matriz de poder moderno/colonial/global” (Walsh, 2009, p. 28).

A autora, de forma contundente, segue afirmando:

[...] Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa (Walsh, 2009, p. 29)

Considerar os diferentes espaços de lutas simbólicas e sociais, tal como anunciado por perspectivas decoloniais, podem ser importantes ferramentas para a Educação em Direitos Humanos. Isso porque se entende práticas de educação e pedagogias de modos ampliados, que concernem diretamente as implicações práticas da vida — que perpassam as relações de poder colonialistas que incidem em condições empíricas, materiais e simbólicas das vidas dos sujeitos, sobretudo na América Latina. Assim, a EDH pode ser potencialmente produtiva se articulada aos enlaces teórico-metodológicos das miradas decoloniais.

Na condução de um debate decolonial o conceito de interculturalidade é central. Por este conceito se entende um processo dinâmico que busca respeito e igualdade entre culturas, e que deve ser entendida, sobretudo, como um projeto político e social, não apenas uma inclusão superficial de temas ou sobreposição de aspectos culturais diversos (Oliveira; Candau, 2010). Assim, a interculturalidade responde muito mais a conjunturas e processos de articulação dos modos de diferenças entre sujeitos e sociedades do que apenas sobreposições culturais destes. Se alinha a um projeto decolonial na medida em que busca formas outras de produção que não aquelas hegemônicas. Desse modo, uma pedagogia decolonial pode aprofundar os debates sobre interculturalidade e promover uma educação mais justa, em face com a EDH.

A interculturalidade, tomada enquanto projeto epistêmico, busca uma transformação estrutural dos modos de conhecimento e, em suas ações, tem como horizonte a busca da superação das desigualdades enraizadas pela colonização do poder, sejam elas epistêmicas, sociais, econômicas, raciais, de gênero, étnicas, ou ainda, em suas interseccionalidades.

Por interseccionalidade entendemos um campo de produção de conhecimento que problematiza, a partir da articulação de diferentes ângulos analíticos, os modos como distintas construções identitárias (no campo simbólico e empírico-material) são organizadas, refletindo em nuances desiguais de relações de poder sobre os sujeitos, marcadas por categorizações e hierarquias de modos de narrar-se e ser narrado. Além mais, essas análises não se debruçam sobre uma ou outra produção identitária, mas sim, em seu conjunto. Como destaca Corrêa (2022), “Mais do que nunca, feminismo, antirracismo, anti-homofobia e direitos trans são temas de debate, e o conceito de interseccionalidade está ganhando atenção na academia e também entre diferentes audiências” (Corrêa 2022, p. 125). Então, é na intersecção das diferentes produções de desigualdades que se deve focar as análises, naquilo que em seu conjunto constitui uma possibilidade de sujeito marcado por distintas formas de poder e, também, de colonialidade do(a) outro(a).

Pensar os estudos decoloniais, considerando a interculturalidade e os estudos interseccionais, pode ser uma potente contribuição dos Estudos Culturais a EDH, considerando uma interface com estes campos⁵.

CONCLUSÃO

O percurso desta reflexão demonstrou que a Educação em Direitos Humanos (EDH), longe de constituir um campo isolado, pode ser concebida como um projeto interdisciplinar, intrinsecamente interligado aos Estudos Culturais (EC). Essa convergência emerge da premissa de que a luta por direitos é, em essência, uma batalha cultural pela dignidade, como atesta a própria gênese da EDH no contexto das lutas pela redemocratização latino-americana.

Ao incorporar as lentes dos EC, a EDH adquire o instrumental teórico necessário para desvendar como as estruturas de poder se manifestam nas narrativas, nas mídias e na própria produção de conhecimento, identificando os mecanismos que sustentam a ignorância de direitos e a persistência das iniquidades sociais.

A análise histórica da crítica cultural brasileira, de Antonio Candido (1959) a Roberto Schwarz (1997), evidenciou que a literatura e o saber acadêmico sempre estiveram engajados na exposição da “matéria brasileira”, marcada pela desigualdade. Essa vocação para o compromisso social encontra eco na urgência contemporânea de se adotar uma postura ativamente decolonial, que desafia a hegemonia epistêmica do Norte global e propõe que a EDH se construa a partir das realidades, lutas e geopistemologias da América Latina.

A interculturalidade, nesse contexto, deixa de ser mera inclusão e passa a constituir um imperativo político e pedagógico para a transformação estrutural das relações de poder.

Essa agenda crítica se expande para o campo dos Estudos Culturais contemporâneos, que mapeiam novas fronteiras de opressão no mundo pós-digital. Fenômenos como a cultura algorítmica e as novas formas de economia da atenção demonstram que a luta por direitos migrou para o ciberespaço, onde vieses e desigualdades são reproduzidos em escala massiva.

Caso a EDH não incorpore análises sobre *deepfakes*, identidades interseccionais e a colonialidade digital, corre o risco de se tornar obsoleta diante das ameaças mais prementes à autonomia e à cidadania na era tecnológica.

A contribuição deste ensaio reside, portanto, no delineamento de uma agenda triádica para a EDH, que aborde: (1) utilizar as narrativas literárias e midiáticas como ferramentas de

⁵ Destacamos que não estamos entendendo estudos decoloniais, interculturalidade e estudos interseccionais como sinônimos ou mesmo como derivações do escopo dos estudos culturais. Não pode reduzir estes a um denominador comum. Cada qual tem suas características. Mas defendemos que, apesar das diferenças, tem um elemento em comum: a luta pelos processos de significação.

descolonização e sensibilização; (2) adotar metodologias decoloniais que promovam a interculturalidade crítica na base da formação; e (3) enfrentar os novos desafios impostos pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial.

Essa tríade assegura que a Educação em Direitos Humanos mantenha sua intolerância justificada à injustiça, orientando a formação de sujeitos não apenas conscientes de seus deveres, mas plenamente engajados na realização de seus direitos.

Em última análise, a articulação entre Estudos Literários, Estudos Culturais e Educação em Direitos Humanos configura um caminho possível para a construção de um “outro viver”, mais justo e equitativo.

As reflexões aqui apresentadas servem como ponto de partida para pesquisas futuras, que deverão aprofundar-se na operacionalização dessa sinergia, transformando o diálogo acadêmico em ação pedagógica eficaz e contribuindo, assim, para a superação das desigualdades históricas e contemporâneas da sociedade brasileira.

Contribuições dos Autores: Luna, J. M. F. Concepção e desenho, análise e interpretação, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Manske, G. S. Concepção e desenho, análise e interpretação, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: “Não aplicável”.

Agradecimentos: “Não aplicável”.

REFERÊNCIAS

Antelo, R. (1998). Literatura comparada = Estudos culturais? *Revista Cult*, São Paulo.

Assis, M. de. (1899). *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Garnier.

Basombrio, C. (1992). *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*. Lima: CEAAL; IDL; Tarea.

Brasil (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 24 out. 2025.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil (2012). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Brasil (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Brasil (2009). *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Candido, A. (1941). Apresentação. *Clima*, São Paulo, n. 1, p. 107–117.

Candido, A. (1959). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1959.

Candido, A. (1993). *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades.

Candido, A. (2014). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Castro, V. M. de. (2021). *Direitos humanos: diversos olhares*. Organização de Alexandre Bernardino Costa, Nair Heloisa Bicalho de Sousa e Cléria Botelho da Costa. Brasília: EDU–UnB.

- Cevasco, M. E. (2003). *As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Corrêa, L. G. (2022). Interseccionalidade: um desafio para os estudos culturais na década de 2020. In Santos, L. H. S.; Karnopp, L. B.; Wortmann, M. L. C. (orgs.). *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural. Pgs. 123-141.
- Expresso61. **Educação em Direitos Humanos: Nair Bicalho entrevista Vera Candau**. Entrevista publicada em vídeo. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EwPOyG60arj2r7ixv>. Acesso em: 12 jun. 2024
- Fornäs, J. (2022). Estudos culturais: atravessando fronteiras, defendendo distinções. In Santos, L. H. S.; Karnopp, L. B.; Wortmann, M. L. C. (orgs.). *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural. Pgs. 57-78
- Freire, S. de M. (2013). O significado sócio-histórico dos direitos humanos, questão social e democracia no Brasil. *Documento Especial*. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais – CRESS 6ª Região, Belo Horizonte, set. 2013.
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- Hall, S. (1980). *Culture, media, language*. Londres: Hutchinson, 1980.
- Herrera Flores, J. (2009). *A (re)invenção dos direitos humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia e Antônio Henrique Graciano Suxberger. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Herrera Flores, J. (2002). Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Revista Sequência*, Florianópolis: Fundação Boiteux, n. 44, p. 11–36.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Londres: Chatto and Windus.
- Holanda, S. B. de. (1997). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ishay, M. R. (2013). *Direitos humanos. Uma antologia. Principais escritos políticos, ensaios e documentos desde a Bíblia até o presente*. São Paulo: Edusp.
- Johnson, M.; & Joseph, R. L. Estudos culturais Negros são interseccionais. In Santos, L. H. S.; Karnopp, L. B.; Wortmann, M. L. C. (orgs.). *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural. Pgs. 142-153.
- Morley, H. (1998). *Minha vida de menina*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Mosca, J.; & Aguirre, L. P. (1992). *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Murray, S. (2022). Estudos culturais pós-digitais. In Santos, L. H. S.; Karnopp, L. B.; Wortmann, M. L. C. (orgs.). *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural. Pgs. 92-109.
- Novamérica. (1988). *Plataforma Novamérica: Direitos Humanos e Cidadania*. Rio de Janeiro: Novamérica.
- Oliveira, L. F. de; & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Powers, D. (2022). Em direção aos estudos culturais futuristas. In Santos, L. H. S.; Karnopp, L. B.; Wortmann, M. L. C. (orgs.). *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural. Pgs. 110-122.
- Restrepo, E. (2015). *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism*. Londres: Chatto and Windus.

Santos, M. S. dos. (2021). Memória e ditadura militar: lembrando as violações de direitos humanos. *Tempo Social*, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2021. DOI: [10.11606/0103-2070.ts.2021.177990](https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2021.177990).

Schwarz, R. (1997). *Duas meninas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Silva, G. F. da. (2023). Beber de outras fontes: metodologias descoloniais para continuar conhecendo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 23, n. 1, p. 224–239, jan./dez. DOI: [10.14210/contrapontos.v23n1.p224-239](https://doi.org/10.14210/contrapontos.v23n1.p224-239)

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Recebido: 27 de agosto de 2025 | **Aceito:** 2 de março de 2026 | **Publicado:** 19 de março de 2026



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.