

Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações

Education curriculum on human rights: the senses in clashes/joints

AURA HELENA RAMOS*
RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA**



RESUMO – Este artigo analisa os diferentes sentidos que perpassam a discussão acerca da apropriação da temática dos direitos humanos no campo da educação, questionando a elaboração de políticas curriculares para a educação em direitos humanos. Problematisa a polissemia da educação em direitos humanos e a pretensa universalidade que marca direitos como humanos; a partir daí, argumenta que essa se dá como articulação da diferença e como enunciação cultural. Com balizamento nesse sentido, defende que a configuração pedagógica dos direitos humanos se dê a partir dessa negociação/articulação.

Palavras-chave – educação em direitos humanos; negociação da diferença; hegemonia

ABSTRACT – The article aims to analyze the different meanings that underlie the discussion of the appropriation of human rights issues in education, questioning the policy-making curriculum for Human Rights Education. Problematises the polysemy of the Human Rights Education and the supposed universality that marks human rights. From there on we argue that this occurs as the difference in articulation and enunciation as cultural and buoyed by this sense, we argue that the educational setting of human rights is to be given from this negotiation and or articulation.

Keywords – human rights education; negotiation of difference; hegemony

INTRODUÇÃO

A intensificação da mobilidade espacial dos sujeitos e o concomitante recrudescimento de uma realidade mundial de preconceito, intransigência e ressurgimento de ideias xenofóbicas e etnocêntricas são características que marcam fortemente as sociedades globalizadas e trazem para o centro do debate político as questões relativas à diferença. Nesse contexto, emerge a temática dos direitos humanos e o reconhecimento internacional quanto à necessidade de encontrar formas não destrutivas de convivência com o *outro*, e a escola é convocada a figurar como espaço onde se elaboram respostas para esses dilemas. Entendemos ser essa a especificidade que se evidencia hoje para o campo da educação em direitos humanos.

No Brasil, a partir dos anos 2000, o estreitamento da relação entre direitos humanos e educação ganhou visibilidade por meio de projetos, leis, incentivos e a consolidação de políticas públicas voltadas para a temática, o que se institucionalizou como política de governo com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do Ministério da Educação que, em 2011, ampliou sua perspectiva de ação e passou a se designar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em sua articulação com o campo da educação, a discussão sobre direitos humanos suscita uma pluralidade de leituras, revelando a polissemia dos termos em questão. Observamos sentidos conflitantes na própria interpretação dos direitos humanos, que oscilam da tolerância e

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). E-mail: <aurahramos@gmail.com>.

**Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). E-mail: <rcfrangella@gmail.com>.

Artigo recebido em outubro de 2012 e aprovado em novembro de 2012.

justaposição à recorrente fragmentação em questões específicas, como as relativas à raça, gênero, orientação sexual, religiosidade, entre outros.

A partir daí, optamos por abordar o tema indagando se as afirmações, ao enunciarem definições totalizantes para direitos humanos, procuram fixar significados que deixam de fora muitas outras construções sobre *humano*, sobre *direito* e sobre as relações de poder que permeiam essa produção. Essa abordagem possibilita-nos perceber a educação em direitos humanos para além da formação de consciência política para o exercício de direitos legais ou mesmo de luta para a expansão de tais direitos.

Propomo-nos, então, discutir os sentidos em embate, argumentando que, mais do que as perspectivas jurídico-políticas, a questão da educação em direitos humanos precisa se configurar como questão pedagógica; para tanto, defendemos que isso se dê a partir da compreensão de educação em direitos humanos como relação que se estabelece na e com a diferença, com base em uma leitura que trata a questão como cultura e esta como objeto epistemológico, assentada na formulação de Homi Bhabha (2001).

Assim, problematizamos o sentido de direitos humanos e, a partir da argumentação desenvolvida, trazemos a discussão para pensar essa articulação na produção de políticas curriculares.

DIFERENÇAS E DIREITOS HUMANOS: CAMPO DE TENSÕES

No século passado, a humanidade alcançou elevadíssimos índices de produção de riqueza e um desenvolvimento tecnológico de enorme sofisticação. Concentrada nos países industrializados, essa riqueza e sofisticação foram investidas em meios de transporte físico e virtual altamente velozes e eficazes, em armas de destruição em massa e em equipamentos industriais extremamente produtivos e poluentes. Munidos ainda de preconceitos seculares, criamos as condições materiais para destruir o mundo e, ao mesmo tempo, tornamo-lo um lugar muito pequeno.

Embalada por essas transformações, uma nova ordem mundial se instalou nos últimos 20 anos do século XX, marcada pela ideia de que a competição em um mercado livre da interferência do Estado pode regular tudo. Essa ordem mundial livre de controle ficou conhecida como globalização, fenômeno que interfere diretamente na vida das pessoas e provoca significativa mudança na relação entre povos e indivíduos frente à expressiva ampliação do encontro que promove entre diferentes sujeitos.

As pessoas não têm apenas maior possibilidade de se transportar para outros lugares, mas a direção desse movimento também foi alterada. Se antes o colonizador

ia à colônia, hoje é um caminho de mão dupla, e os países centrais se veem “invadidos” por sujeitos vindos de lugares que antes eram apenas visitados por eles. Povos “exóticos” perambulam por Paris, instalam enormes colônias em Londres, desafiam o serviço de imigrantes dos EUA... Do ponto de vista da cultura, Canclini (2006) afirma que

a globalização não é o oposto da diversidade, mas um conjunto de processos de convergência e competência econômica, financeira, comunicacional e migratória que acentua a interdependência entre muitas sociedades e gera novos fluxos e estruturas de inter-relações supranacionais (p. 1).

Com enorme poder de difusão e formação de opinião favorável às próprias ideias, as forças políticas hegemônicas apresentam a globalização como um dado produzido pela internacionalização da economia com efeito inequívoco, irresistível e irreversível de construção de uma cultura mundial unificada em virtude da diluição das culturas locais em contato com as globais.

Ao tornar as relações multiculturais um fenômeno planetário, a configuração mundial contemporânea fez emergir e tornou visível a multiplicidade de significados socialmente produzidos, o que marcou o aprofundamento e o alargamento das críticas dirigidas ao primado da racionalidade ocidental e introduziu, nos fenômenos sociais, desafios e leituras contemporâneas. Bauman (1998) nomeia esse tempo como “de incertezas”. Se antes havia uma ordem a ser perseguida e alcançada, hoje não há estrutura para as ações humanas; ao contrário, na argumentação do autor, a destemporalização do espaço social quebra a compreensão do tempo-espaço estável, fixo, sob o qual era possível fazer uma trajetória que seguisse uma direção única de progresso e desenvolvimento; hoje se vive de forma errática, não há para frente nem para trás, mas movimento.

O mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo trabalho de construção pode mostrar-se inútil, e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida por experiências passadas, de nunca ser irrevogavelmente anulada, sempre ‘mantendo’ as opções abertas (BAUMAN, 1998, p. 112-113).

Essa visão de mundo implica formas diferenciadas de vivê-lo e de estar nele. Nesse ponto, a compreensão da identidade/diferença é marcada pelos movimentos da contemporaneidade. O mundo que muitos chamam de pós-moderno trilha caminhos diferenciados, não em

busca de um modelo que oriente a construção de projetos universais, mas de flexibilização, de percepção de sua fluidez, contestando a própria ideia de construção de uma identidade única/fixada. Bauman (1998, p. 114) afirma que o “eixo da estratégia da vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se, mas evitar que ela se fixe”.

Movimento e flexibilidade, presente contínuo, um mundo inteiro de possibilidades: ambiguidades que fazem os tempos atuais serem marcados por incertezas que desestabilizam e questionam a compreensão de construções universais.

Sustenta-se que esse é um movimento inescapável, ao qual todos(as) nós precisamos nos adaptar, dada a condição da cultura hegemônica tornar-se universal, absorvendo as localidades que irão pouco a pouco desaparecendo diante da construção de uma cultura mundial unificada. Segundo esse entendimento, a cultura hegemônica se fixa em todos os lugares, apagando as expressões locais, o que é permitido pelo poder dos países centrais de divulgar e impor suas referências específicas como algo válido para todo o mundo, deixando aos países periféricos o efeito de receber e assimilar o impacto dessa que seria uma imposição cultural.

Santos (1997) é um dos autores que não considera que esse seja um fenômeno ditado unicamente pelos interesses hegemônicos. Ele sustenta que existem formas alternativas de pensar e viver o mundo, a natureza e as relações sociais e que essas expressões não hegemônicas igualmente produzem o fenômeno da globalização, não sendo meras espectadoras passivas e receptoras das determinações ditadas pelas forças hegemônicas. Para descrever esse outro movimento, o autor parte do entendimento de que os equipamentos tecnológicos que facilitam o contato físico e virtual mais rápido e frequente entre pessoas de todos os recantos do planeta permitem também que grupos sociais locais se organizem em defesa de demandas comuns – como associações ecológicas, feministas, etc.

Outros autores identificados com os estudos pós-coloniais e estudos culturais buscam esquadrihar a complexidade do fenômeno e suas consequências, analisando as implicações da convivência em sociedades multiculturais a partir das relações de poder que se destacam nelas.

Considerando a tendência homogeneizadora da globalização, Hall (2003) pondera que os grupos hegemônicos não são capazes de “controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita”, e conclui argumentando que,

sendo a globalização um sistema de ‘con-formação da diferença’, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença, [...] torna-se crucial considerarmos como e onde as resistências e as contraestratégias podem se desenvolver com sucesso (HALL, 2003, p. 57).

Colaborando para evitar a tentação de abordar o local como *o bem* e o global como *o mal*, Stuart Hall chama atenção para outro elemento importante ao considerar sua constituição, lembrando que a contraposição local/global, situando o primeiro como expressão do estável, histórico, genuíno e o global como representante da dispersão e massificação, é uma abordagem que pode conduzir a equívocos, pois, conforme argumenta, o local

não possui caráter estável ou trans-histórico. Ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo com temporalidades distintas e conjunturais. Não possui inscrição política fixa. Pode ser progressista, retrógrado ou fundamentalista – aberto ou fechado – em diferentes contextos. Seu impulso político não é determinado por um conteúdo essencial (geralmente caricaturado como ‘resistência da tradição à modernidade’), mas por uma articulação com outras forças (HALL, 2003, p. 61).

Mesmo admitindo que a globalização seja uma conjuntura diante da qual a diferença disputa hegemonia com grupos que possuem condições privilegiadas, é pertinente considerar o fato de que os habitantes locais têm outros pontos de encontro com os globais além da TV; que, nos contatos que estabelecem, os sujeitos locais não são meros receptores de significados exógenos, nem os globais são os únicos emissores de mensagens; que o poder não tem – tanto quanto desejaria e aparenta ter – domínio tão absoluto sobre tudo que acontece; e que a globalização não é um dado, não é um paradigma científico (CANCLINI, 2006), mas uma interpretação do que ocorre no mundo, podendo adquirir múltiplos sentidos, que são produzidos em termos de disputas discursivas que tornam hegemônicos aqueles capazes de articular interesses comuns a diferentes grupos.

Movendo-se no âmbito dessas disputas, muitos sentidos vão sendo construídos sobre a própria diferença. O pensamento moderno – que também não é fixo nem homogêneo –, sem abdicar do viés colonialista que o configura, questiona a diversidade como aspecto historicamente tratado como diferença a ser conformada a um modelo “superior” como forma de “contenção/enquadramento [...] de tipos híbridos dentro dos impérios coloniais” (DUSSEL, 2002, p. 59), e avança argumentando quanto à necessidade de que sejam consideradas as condições políticas que geram a diferença, o que produz o discurso de uma possível convivência baseada na tolerância e no respeito.

Mantidos os binarismos, conserva-se a expressão monocultural, característica da modernidade, ainda que o que está na base dessa proposição é que os polos sejam tratados de outra forma: não se tem mais brancos × negros, mas brancos acolhedores e negros respeitados. Contudo, a diferença continua sendo afirmada como inferioridade

e/ou incompletude, e, com ela, a marca da referência não mais do bem e do mal, porém, ainda, da hegemonia e do poder.

Situando a questão no âmbito da compreensão de cultura como híbrido, como produção de sentido que se dá em espaços ambivalentes, a relação da diferença adquire o caráter de disputa hegemônica e não de exercício de poder de um lado e resistência do outro.

A respeito do caráter ambivalente dessas relações, Bhabha (2001) considera que a dominação precisa justificar-se e o faz anunciando a incompletude do outro (e, portanto, sua inferioridade). A necessidade de anunciar o outro como incompleto implica reconhecimento de sua existência – e a diferença proclamada como inferioridade revela a incompletude daquele que a anuncia. Nessa perspectiva, independente do modo como a diferença é afirmada, fica ressaltado que o *mesmo* necessita do *outro* para existir, motivo pelo qual não se pode derrotar o adversário (de quem a autoridade necessita para continuar existindo), daí seu caráter ambivalente. Isso possibilita questionar a autoridade e o poder absoluto de qualquer um dos polos da relação.

O que queremos afirmar é que, contrariamente ao que enunciam, os pressupostos da igualdade e universalidade se constituem como fragmentos discursivos que favorecem práticas de anulação e subalternização do outro. Desejamos direcionar nossa análise sobre direitos humanos e escola a partir de uma abordagem sobre direitos humanos que admita essa ambivalência e valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica – dentre as quais destacamos o currículo. Entendemos que o processo de diálogo exigido para o estabelecimento dos elementos configuradores da educação em direitos humanos nas políticas curriculares tem um sentido politicamente mais relevante e produtivo do que pretensões de universalidade que supostamente o produto gerado possa obter.

Tal perspectiva se consubstancia na problematização de direitos humanos e de escola, a partir da emersão da tensão/negociação do binômio igualdade/diferença, na procura por compreender o que se mantém e o que é recriado quando o *mesmo* e o *outro* se encontram para significar educação – mais especificamente, educação em direitos humanos. Bhabha (2001) permite encaminhar essa problematização, quando afirma que

a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico –, enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual

afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (p. 63).

O autor, na discussão sobre a enunciação da diferença, ainda coloca em questão a alteridade dentro da identidade (p. 86), redimensionando a compreensão da identidade como híbrido, pois a alteridade a que se refere implica que a constituição híbrida não funciona apagando as diferenças, mas como irrupção, uma identificação ambivalente que lança sobre essa produção a incerteza do significado cultural; dessa forma, mantém sempre o confronto com o duplo, o intraduzível.

Bhabha, ao concentrar-se no processo enunciativo da diferença, afirma que há uma ambivalência em que o sentido do enunciado nunca é transparente. O autor diz que “o pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o eu e o você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço” (p. 66). Esse espaço seria o entre-lugar, que, como temporalidade disjuntiva, opera a partir de processos de negociação/tradução. A compreensão desse processo possibilita o entendimento de construções híbridas, tornando impensáveis a pureza, a originalidade e os sectarismos. Trata-se da diferença como temporalidade descontínua, intertextual.

Assim, ao evidenciar o terceiro espaço como esse “entre”, em que se negociam/traduzem sentidos que não pertencem a um polo ou ao outro, mas se constituem como outros sentidos, o autor chama atenção para o movimento dessas negociações, que criam campos de significação na articulação-desarticulação-(re)articulação de enunciados que evidenciam e deslocam a diferença. É nesse processo que a cultura se torna movediça: na passagem por esse terceiro espaço, no entre-lugar.

Pensar, então, em cultura e diferença e as relações com o outro a partir do entre-lugar é romper com polarizações sem, contudo, incorrer no apagamento das diferenças, o que é feito numa concepção de sujeito universal. Trata-se de, na fronteira, buscar criar o espaço de negociação, de interação entre elementos ditos “antagônicos”. Bhabha (2001) revela que a concepção de negociação ou tradução que propõe se distancia da ideia de superação dialética. Esse autor discute também que a ideia de superação dialética também contém em si a concepção de possibilidade de redução das diferenças a uma elaboração única. Ele defende a presença incômoda e sempre questionadora da diferença, que não pode ser reduzida a uma síntese. A permanência da diferença é que garante a possibilidade de movimento, do porvir.

Nesse contexto, orientamo-nos por reflexões sobre cultura que emergem de perspectivas discursivas produ-

zidas, questionando o modelo de racionalidade dominante, proposição que incide diretamente sobre um dos pilares constitutivos da educação escolar: os conhecimentos produzidos nos centros geopolíticos de poder ou segundo a racionalidade hegemônica, apresentados como unívocos e universalmente válidos, pressuposto que, no nosso entendimento, configura-se como estratégia colonial de conformação do *outro* ao *mesmo*. Uma universalidade que revela e fixa a verdade em determinados conceitos e visões de mundo enunciando seus significados como superiores e as demais representações como obscuras, místicas, folclóricas ou simplesmente menos elaboradas e, portanto, válidas apenas se analisadas em relação ao seu contexto de produção.

Evitando a apreensão dos processos sociais como luta polarizada entre forças excludentes – o hegemônico e o contra-hegemônico como entidades fixas –, nossa análise das questões sociais e políticas (mais especificamente, educacionais e curriculares) se situa no marco teórico indicado por Laclau e Mouffe (2004), o que possibilita compreender que, sobre a ordem mundial contemporânea, grifada pela globalização, incidem múltiplas significações discursivas hegemônicas e não hegemônicas, no interior das quais a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias, instituintes de consensos precários forjados no que os autores denominam trabalho de significação.

Essa abordagem possibilita uma percepção diferenciada em relação às significações consolidadas pelo pensamento moderno quanto à democracia e à política, por conceber o social como espaço de disputa hegemônica configurada pela articulação da diferença, afirmando o caráter ambivalente da política e provisório e contingente das totalidades constituídas.

A compreensão de que o social se configura pelo trabalho discursivo de significação – e não por uma estrutura fixa – e de que é por articulações provisórias e contingentes que os sujeitos constituem identidades individuais ou coletivas permite perceber hegemonia e não hegemonia como binários não excludentes, algo que não clama por uma resolução na qual um dos polos sairá vencedor por ter eliminado o outro, pois admite que as oposições são constitutivas da realidade.

A questão que desejamos ressaltar é que a reflexão sobre a convivência com o *outro* que o mundo globalizado torna inevitável está desafiada a tratar o termo *cultura* no plural, o que impõe que se pense sobre a intencionalidade das políticas no campo e que se reflita sobre as consequências sociais e políticas da intensificação do encontro da diferença em um mundo sem fronteiras. É no âmbito desse desafio que situamos a convergência dos temas *escola* e *direitos humanos*, ambos constituídos pelo discurso da universalidade, da igualdade e do consenso.

É praticamente impossível dissociar tal discurso das pretensões e enunciações tanto da questão dos direitos humanos quanto do papel da escola na sociedade, temas tão caros ao pensamento ocidental e tão importantes para a utopia moderna, para a qual o alcance de uma sociedade igualitária passa pela garantia dos direitos de cidadania a todos e todas, o que significa o acesso a bens culturais universais como direito humano inalienável, cuja apropriação cabe à escola garantir.

Tal acepção pressupõe uma apreensão de cultura como repertório, patrimônio, arcabouço de saberes, elemento fixo a ser socializado pela escola, o que propõe a ideia de cultura como objeto de ensino (MACEDO, 2004) e resulta na ideia de educação em direitos humanos como espaço de socialização da cultura dos direitos humanos (o que sugere a afirmação de uma cultura já dada).

Situando a questão dos direitos humanos a partir da abordagem proposta por Laclau e Mouffe (2004) e Bhabha (2001), questionamos o pressuposto da universalidade no qual se sustenta, o que significa rejeitar o conforto da fixidez conceitual para termos de significados flutuantes – como dignidade, ética, democracia, etc. – para pensar em direitos humanos como um conceito amplo, indeterminado, que exige negociação e que se define a partir de uma permanente luta hegemônica que configura aquilo que nomeamos política.

Nesse campo, ainda na linha de reflexão proposta por Mouffe (2001), distinguimos a *política* do *político*, entendendo o princípio democrático “da política” como o espaço de instituição da igualdade, prática que se volta para a administração dos antagonismos com vistas ao estabelecimento do consenso social. Em contrapartida, o princípio democrático “do político” é o espaço de emersão da diferença, e sua prática se pauta pelo reconhecimento do *antagonismo como inerente a todas as sociedades humanas*, pelo que se abdica do consenso entendido como um estado de concordância ao qual é desejável e possível chegar.

A consequente *inerradicabilidade do conflito* sugere a inerradicabilidade da diferença e, paradoxalmente, afirma a democracia como processo político plural e sempre inconcluso.

Essa percepção sugere que se ressitue a própria ideia de direitos humanos, abrindo espaço para construções menos idealistas que permitam que a tensão igualdade/diferença seja problematizada em termos distintos dos afirmados pela modernidade.

Afirmando que educação em direitos humanos é um tema ainda muito novo, Ramos (2011) considera que a área, constituída como frente de resistência e luta politicamente vinculada ao discurso libertário, assume com muita fluidez seus fragmentos discursivos e, com desenvoltura, adota práticas de divulgação de ideias

e convencimento – conscientização – forjadas pelos movimentos sociais.

A partir da década de 1990, quando o tema se expandiu da educação popular (não formal) para a educação escolar (institucionalizada), a questão ganhou novo contorno. Trata-se de um discurso ético e político que vislumbra na escola um espaço de consolidação de sua hegemonia.

Ao mesmo tempo, tal discurso foi forjado pela articulação de grupos muito diferentes, que, uma vez aproximados pelo contexto político de ditadura militar, reconheceram como equivalentes a multiplicidade de significados que atribuem a direitos humanos, em um processo que leva à ampliação excessiva da significação do termo, constituindo-o, segundo Laclau e Mouffe (2004), como um *significante vazio*.

No âmbito de um processo de significação do campo, o sentido que tem prevalecido sobre *diferença* é o seu entendimento como diversidade/pluralidade cultural a ser respeitada e a convivência multicultural como espaço da tolerância.

Por esse sentido hegemônico, a tolerância configura-se como estratégia para lidar com a questão do particular que o contexto mundial contemporâneo e globalizado traz à tona; uma estratégia discursiva que se articula desconsiderando o universal como um particular que se tornou hegemônico. Baseada na ideia de cultura como tradição, esta acepção conduz a admitir-se a diferença sem que sejam questionadas as significações hegemônicas, o que permite a ideia de cultura dos direitos humanos como algo que pode ser transmitido, divulgado por processos educativos – escolares ou não.

Desse entendimento deriva uma noção orientada à divulgação de um determinado modelo – no caso, os explicitados pelos princípios ético-políticos da cultura dos direitos humanos – com vistas à assunção de posturas, valores e compromissos definidos como compatíveis com essa cultura e expressos nos seus instrumentos de sistematização. Assim é a compreensão de cultura, a partir da qual se constitui a significação de direitos humanos: um arcabouço de postulados éticos e políticos (objetividade a ser alcançada) cuja origem se fixa no tempo e no espaço (tradição a ser socializada). Nessa direção, a educação em direitos humanos assume a discursividade do campo jurídico; a partir dele cria modelos e nele se apoia para prescrever conteúdos curriculares a serem desenvolvidos pela escola.

Propomos que uma outra abordagem é possível se considerarmos cultura como processo híbrido de produção de significados, o que nos leva ao questionamento do propalado caráter universal dos direitos humanos. Isso é possível se entendermos a produção cultural híbrida como expressão resultante das disputas de poder e configuradora de enunciação em um processo que lida

ao mesmo tempo com tradição e performance, repetição e criação, configurando o que Bhabha (2001, p. 186) designa como “ambivalência enunciatória da cultura”, mas não tem uma essência a ser apreendida, questão que traz à tona a temática da universalidade dos direitos humanos, proposição que não comporta a ideia de cultura como enunciação. A afirmação do universal é uma fixação que se fecha à ideia de enunciação.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

Analisando a ambivalência e o caráter híbrido da cultura e dos seus espaços de produção, podemos pensar a escola como lugar no qual transitam e convivem diferentes culturas – hegemônicas e subalternas, coloniais e colonizadas –, possibilitando a percepção de que, na relação que estabelecem, essas culturas se hibridizam, produzindo compreensões *outras* sobre a realidade, que afetam todos os sujeitos que compartilham seu tempo/espaço, o que implica conceber o próprio currículo como um espaço híbrido de produção cultural.

Tal perspectiva está de acordo com Macedo (2004), propondo uma abordagem do currículo que não se dá no sentido da inversão dos polos da homogeneização – onde se tem o colonizador, que se instale o colonizado; onde se tem a centralidade da cultura europeia e norte-americana, que se imponham as culturas locais. Ou seja, apreendemos currículo como produção que se movimenta em arena cultural ambivalente e híbrida, na qual as oposições são constitutivas da realidade e não polos excludentes, descartando o entendimento da luta hegemônica como superposição ou mesmo eliminação daquele que, neste momento, é o *mesmo* em relação ao qual a diferença é descrita.

Reafirmando uma compreensão da escola como entre-lugar de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e sobre nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica –, propomos uma aproximação quanto à produção curricular no campo da educação em direitos humanos que tenha como eixo o processo de produção cultural, em torno do qual diferentes sujeitos imprimem a marca da diferença que negociam.

Com isso, declinamos da discussão quanto à definição de conteúdos e diretrizes que disponham de como e o que se configura *direitos humanos no currículo*, quanto a orientações que, como já problematizamos, fixemo que diz ou não respeito à educação em direitos humanos.

Afirmamos a educação em direitos humanos como uma produção que ocorre em diferentes contextos, inclusive na escola, dada por articulações políticas em um processo sempre inacabado, que imprime significado ao currículo da área. A defesa que fazemos se assenta na concepção que defendemos: currículo como fenômeno que se constitui no âmbito das disputas hegemônicas, na perspectiva descrita por Laclau e Mouffe (2004) e que se dá como produção cultural.

Assumindo currículo como cultura, afirmamos a ideia de que a prática curricular não apenas cumpre certas determinações como também enuncia outras possibilidades, e que estas são experiências que se desenvolvem simultaneamente nos espaços de decisão e negociação, que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, portanto, não é absoluto. Explicitando essa abordagem, Macedo e Frangella (2008) esclarecem:

Num quadro ampliado, a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos (p. 43).

Essa afirmação condiz com o entendimento de que a produção curricular ocorre como processo não linear e não hierárquico, sendo uma configuração de diferentes sujeitos em múltiplos contextos e em tempos concomitantes, o que significa dizer que a definição de políticas públicas não exaure a produção curricular com prescrições construídas exclusivamente nas instâncias de poder, como também não se reduz a experiências forjadas tão somente por professores(as) e alunos(as) no contexto escolar, à margem das prescrições oficiais (MACEDO, 2006). Assim, chamamos atenção para os movimentos que se dão nos e entre diferentes arenas de negociação discursiva instituintes dos sentidos curriculares e trazemos para o centro do debate a dimensão política da disputa hegemônica travada no interior das práticas curriculares, que examinamos a partir da temática da diferença no âmbito da educação em direitos humanos.

Assim, pensando em uma abordagem de direitos humanos resignificada a partir de uma ideia de diferença como produto discursivo e de currículo como uma das práticas sociais de produção cultural, prática de enunciação, podemos compreender direitos humanos como algo que resulta também dessa prática. Pensar a escola não como espaço no qual a cultura dos direitos humanos se socializa, mas espaço no qual essa cultura é produzida e, portanto, arena de produção do currículo de educação em direitos humanos. Essa é uma possibilidade alternativa para que

os direitos humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência, tal como propõe Benjamin (1993) – experiência imbricada à formação que se dá como produção de sentidos, contingentes e mediados na tensão das dimensões éticas/estéticas dessa significação. Assim, defendemos uma perspectiva de educação como experiência da e na cultura, que se dimensiona pelo caráter discursivo, em que o problema é visto na perspectiva de negociação, hibridização.

A tarefa que se põe é a criação de uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Pronunciamento na 4ª Cúpula Mundial para Crianças e Adolescentes. 2006. Disponível em: <<http://www.riosummit2004.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2006.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.
- DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização da diferença? In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MACEDO, Elizabeth F. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.
- MACEDO, Elizabeth F.; FRANGELLA, Rita de C. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008, p. 37-43. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>>.
- MOUFFE, Chantal. Globalização e cidadania democrática. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, p. 17-25, 2001.
- RAMOS, Aura H. **O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- SANTOS, Boaventura de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo: Lua Nova, 1997.