

CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

*Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira**, *Maria Kélia da Silva***,

*Jean Mac Cole Tavares Santos****

RESUMO

Este artigo discute as construções de sentidos dados ao termo *direitos humanos*, considerando a perspectiva pós-estrutural. Desenvolvemos, ao longo do texto, reflexões, tomando como referências pesquisas bibliográficas que possibilitaram compreender que o processo de significação não é intrínseco, mas socialmente construído. Para tal compreensão tivemos como embasamento a teoria de discurso de Laclau e Mouffe, através da leitura de Lopes (2013). Apresentamos também as contribuições de Bobbio (2004), Candau (2018) e Candau e Sacavino (2013), para alinhar o percurso histórico dos direitos humanos e a consequente significação hegemônica dada ao termo. Baseados nas ideias de currículo de Lopes e Macedo (2011, 2021), e Santos (2016), propomos uma discussão das conceituações de currículo que visualizam o campo com bases fixas e estruturadas. Empreendemos esforços em pensar o currículo em direitos humanos para além das estruturas tradicionais e monoculturais. Ademais, abordamos o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (2016) e apresentamos as interpretações de Mainardes (2006) e Santos (2016). Refletimos, junto com esses autores, a respeito dos processos de ressignificação das políticas educacionais em direitos humanos que ocorrem nos diferentes contextos.

Palavras-chave: Ciclo de políticas; Direitos humanos; Políticas educacionais.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2728-7501>. Correio eletrônico: priscilamedeiros@ufersa.edu.br.

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista Funcap. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>. Correio eletrônico: marykellya@hotmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. Correio eletrônico: maccolle@uern.br.

CONSTRUCTIONS OF MEANING IN HUMAN RIGHTS AT SCHOOL

ABSTRACT

This article discusses the constructions of meaning given to the term human rights, considering the post-structural perspective. We developed reflections throughout the text, taking bibliographical research as references, which made it possible to understand that the process of meaning is not intrinsic, but socially constructed. For this understanding, we had Laclau and Mouffe's discourse theory as a basis, through reading Lopes (2013). We also present the contributions of Bobbio (2004), Candau (2018) and Candau and Sacavino (2013), to outline the historical path of human rights and the consequent hegemonic meaning given to the term. Based on the curriculum ideals of Lopes and Macedo (2011, 2021) and Santos (2016), we propose a discussion of curriculum concepts that view the field with fixed and structured bases. We make efforts to think about the human rights curriculum beyond traditional and monocultural structures. Furthermore, we address the Policy Cycle of Ball and collaborators (2016) and present the interpretations of Mainardes (2006) and Santos (2016). We reflect, together with these authors, on the processes of resignification of educational policies in human rights that occur in different contexts.

Keywords: *policy cycle; human rights; educational policies*

CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADO EN DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este artículo discute las construcciones de significado dadas al término derechos humanos, considerando la perspectiva postestructural. Desarrollamos reflexiones a lo largo del texto, tomando como referente investigaciones bibliográficas, que permitieron comprender que el proceso de significación no es intrínseco, sino socialmente construido. Para esta comprensión, tuvimos como base la teoría del discurso de Laclau y Mouffe, a través de la lectura de Lopes (2013). También presentamos los aportes de Bobbio (2004), Candau (2018) y Candau y Sacavino (2013), para delinear el recorrido histórico de los derechos humanos y

el consecuente significado hegemónico otorgado al término. A partir de los ideales curriculares de Lopes y Macedo (2011, 2021) y Santos (2016), proponemos una discusión de conceptos curriculares que ven el campo con bases fijas y estructuradas. Nos esforzamos por pensar el plan de estudios de derechos humanos más allá de las estructuras tradicionales y monoculturales. Además, abordamos el ciclo de políticas de Ball y colaboradores (2016) y presentamos las interpretaciones de Mainardes (2006) y Santos (2016). Reflexionamos, junto a estos autores, sobre los procesos de resignificación de las políticas educativas en derechos humanos que se dan en diferentes contextos.

Palabras clave: ciclo de políticas; derechos humanos; políticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, entendemos educação em direitos humanos numa perspectiva descentrada. Buscamos nos afastar de uma visão positivista, fundamentando nossas interpretações na teoria pós-estrutural, na contextualização radical e na luta por significação. Desta forma, balizar direitos humanos é conceder a significação como instável, sujeita a disputas, referenciada socialmente.

Nessa discussão, vale a tentativa de esclarecer que as identidades, sejam elas quais forem, a identidade dos direitos humanos, a identidade do que vem a ser educação em direitos humanos, a identidade de currículo em direitos humanos, todas elas não são completas, universais ou obrigatórias. Todas as identidades são relacionais, suas significações são dependentes das relações constituídas em determinados contextos. Esses contextos são impossíveis de serem enumerados, em virtude dos seus movimentos de constante modificação, imbricados no próprio movimento da política (LOPES, 2015).

Tais pressupostos nos levam a desconfiar da necessidade humana de estabelecer conceituações generalistas e universais. É como se para tudo que existisse houvesse a necessidade premente de etiquetar uma nomenclatura que caiba em todos os contextos. De forma correlacionada, questionamos a fixação da significação de direitos humanos ou da educação em direitos humanos, compreendemos que essa significação não ocorre linearmente no tempo, ela é construída provisoriamente nos diferentes contextos.

Com a pretensão de possibilitar uma reflexão a respeito da temática, iniciamos o texto buscando um ressignificado para o termo direitos humanos e educação em direitos humanos. Nessa trajetória buscamos aporte nas ideias de Candau (2008) e incorporamos ao debate a

perspectiva pós-crítica em Lopes (2013, 2015). Considerando que a política de educação em direitos humanos está no centro das discussões, abordamos a política curricular com embasamento em Lopes e Macedo (2011, 2021) e Santos (2016). Por fim, traçamos um paralelo entre a política de direitos humanos e as releituras dessa política, através da perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2016) e Santos (2016).

2 SIGNIFICAÇÕES PARA DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A definição do que seria o conceito de direito constitui a história da humanidade, assim como a necessidade de formular regulações para as relações sociais e humanas. Conforme Bobbio (2004), muitas são as tentativas de definição do termo, entretanto essa delimitação permanece dúbia e, em muitas circunstâncias, usada de forma retórica. Nesse sentido, Bobbio (2004) defende que o grande problema que se avista não é de ordem filosófica, mas de ordem garantista, na medida em que, apesar de declarações imponentes, os direitos são corriqueiramente profanados.

No Brasil, a discussão em torno da temática tem ganhado corpo conforme observam Candau e Sacavino (2013). Essa questão tem saído da zona de mobilização restrita entre organizações e grupos sociais, tendo sido muito observada no período pós-ditadura militar, além de ter se vinculado a iniciativas oficiais na consolidação e ampliação das conquistas políticas. Nessa perspectiva, ações e mobilizações em torno do tema na educação podem ser visualizadas e passam por processos de formalização.

Entretanto, pretendemos *a priori* provocar uma reflexão a respeito das vozes, globais e locais, que significam o termo. Nesse contexto, buscamos tratar o termo compreendendo que é nos embates e negociações que são estabelecidos, provisória e contingencialmente, os significados. Sendo assim, direitos humanos e educação em direitos humanos serão compreendidos como construções discursivas demandadas e transitoriamente estabelecidas.

A perspectiva pós-estruturalista, que será abordada neste texto, tem seu início a partir das reflexões de Lacan e Foucault sobre as estruturas da linguagem e da crítica à abordagem saussuriana de dicotomia entre significante e significado (LOPES, 2013). Outro autor que também teceu críticas à rigidez do sistema de Saussure a respeito da linguagem foi o filósofo Jacques Derrida. Para este último, não existe sentido original na linguagem, esses sentidos são suplementados dependendo do contexto, da relação com os outros signos e da diferença entre eles.

Lopes (2013, p. 9) aponta que a teoria da desconstrução de Derrida tem aproximações com a teoria do discurso de Laclau no que tange à significação: “[...] a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante [...]”, ou seja, a linguagem não é um sistema fixo e objetivo, muito menos transparente, o significado em linguagem está sempre deferindo, adiado e nunca plenamente presente.

Articulando os pensamentos pós-estruturais a respeito do significado e coadunando com o pensamento de Lopes *et al.* (2015), entendemos que problematizar os conceitos homogeneizados e universais, tratando o campo na perspectiva do descentramento, não é multiplicar os centros de significação e estabelecer alternativas ocasionais e oscilantes entre os centros, nem estabelecer um centro único, no dado tempo. Conforme Lopes *et al.* (2015, p. 447), “É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço”.

Assim sendo, compreendemos que o sentido dado ao termo direitos humanos não deve ser encapsulado, revestido de um significado fixo e fixado num determinismo universal, mas sim construído em relações precárias e contingencialmente estabelecidas. Desta forma, operamos com as formulações de Laclau e Mouffe, conforme descrevem Lopes *et al.* (2015), quando afirmam que os processos de significação não são lineares, são construções discursivas estabelecidas em disputas hegemônicas, com potencial de agregar momentaneamente forças diversas, fixando provisoriamente significações precárias. Entretanto, segundo os autores, esses consensos estabelecidos temporariamente não eliminam as diferenças, mas permitem a convivência de demandas diferentes numa dada circunstância.

Historicamente, a procura por uma significação estável do que seriam direitos humanos procurou ancorar essa significação numa característica universalizante para o termo. Laclau (2011, p. 53) pontua que “[...] a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante”.

Nesse sentido, atuamos com a ideia de que os direitos humanos são constituídos de fragmentos discursivos que, em um dado momento, se aproximam e, em outro, se afastam, dependendo das contingências. Entretanto, esse não fechamento do campo não argumenta contra refletir sobre o campo. Longe disso, provoca um movimento reflexivo que, considerando todas as contraposições significativas, possibilita compreender a diferença, os embates, a política e os consensos provisórios como ponto nodal.

Essas tensões, embricadas nos processos de significação, possibilitam fechamentos de sentidos transitórios, dependentes de contextos históricos, sociais, culturais e do sujeito que significa. O entendimento provisório, os conceitos são acordos hegemônicos estabelecidos em relações também provisórias. Lopes *et al.* (2015) apresentam, fundamentando-se em Laclau, que um conceito sedimentado é uma escolha por uma opção, decorrente de um ato de poder, e não resultado de uma ação racional obrigatória. Os autores apontam o seguinte: “E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas” (LOPES *et al.*, 2015, p. 7).

Nesse cenário, a escolha por um significado para o termo direitos humanos é resultado de um processo político de construção de significado provisório e contingente, resultado de um ato decisório. Ao longo do tempo, a busca por essa conceituação, baseada em posicionamentos doutrinários, procurou estabelecer uma fixação comum que abarcasse o ideário universalista de proteção da dignidade da pessoa humana. Não abordaremos especificamente todo o percurso histórico, até a construção da visão contemporânea do que seriam direitos humanos, tendo em vista as limitações do presente trabalho. Serão apresentados de forma superficial alguns marcos históricos que possibilitam uma reflexão do campo.

Bobbio (2004) aponta que a formação das declarações de direitos passou por três momentos ou fases. No primeiro momento, as declarações nascem como teorias filosóficas, expressões do pensamento individual e limitadas quanto à sua eficácia. No segundo momento, as teorias passam por um legislador, transitam do direito pensado para o direito realizado, ganham materialidade; contudo essas normas somente são válidas nos Estados que as reconhecem. O terceiro momento tem início com a Declaração de 1948, quando a afirmação dos direitos tem o caráter universal e positivo: o primeiro por referir-se a todos os homens, não somente a quem os reconhece; o segundo por referir-se à sua proteção, mesmo contra o Estado que os tenha violado.

Candau e Sacavino (2013) coadunam com o pensamento de que a promulgação da Declaração de 1948 arquitetou a solidez, no plano internacional, dos princípios dos direitos humanos. Os tratados, pactos e normativas que aderiram a esses preceitos comprometeram-se em promover e proteger esses direitos. No Brasil, a Constituição de 1988 incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos – e, na esteira disso, leis e políticas públicas foram pensadas e redigidas pretendendo a promoção e proteção desses direitos.

Nesse ínterim, é possível perceber que existe uma forte sensibilidade social, ética e cultural no entendimento de que não basta construir um arcabouço jurídico em direitos humanos. É necessário também a construção de uma corrente de informação que, de modo sistêmico e consistente, apresente significações do que seria o termo. Candau e Sacavino (2013) apresentam, nos seus trabalhos, autores e enfoques que têm sido desenvolvidos nos diversos continentes, ao longo dos anos, acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, pontuando que não há um consenso sobre as diferentes perspectivas.

Candau (2008), analisando a problemática dos direitos humanos na contemporaneidade, apresenta três fatores que questionam a relevância do tema: o primeiro refere-se aos direitos afirmados legalmente e a sua constante negação; o segundo trata da ineficiência dos instrumentos de exigibilidade do cumprimento dos textos oficiais; e, por fim, a autora aponta a tensão no entorno da ideia de universalidade que alicerça a conceituação do termo *direitos humanos*:

[...] hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (CANDAU, 2008, p. 47).

7

A autora afirma, alicerçada nas ideias de Boaventura Sousa Santos (2006), que a conceituação da universalidade dos direitos humanos e da dignidade humana apresenta-se como única noção validada, devido ser fruto do pensamento hegemônico eurocêntrico. Para superar esse entrave, Candau (2008) propõe a ressignificação do termo e o entendimento de que a igualdade pressupõe a aceitação da diferença como legítima.

Baseados nesse ponto de vista, propomos um rompimento entre o conceito tradicional de direitos humanos (DH), respeitando as suas contribuições para o contexto histórico do campo, seguindo rumo a uma reflexão teórica que abra espaço para a diferença e suas articulações. Nessa esteira cabe pensar DH na modernidade como o campo onde a diferença articula-se estabelecendo significados móveis, consensos provisórios e não universais.

Inegavelmente, a perspectiva crítica da temática tem sua contribuição reconhecida na análise do campo, muita acentuada inclusive, tendo como foco a escola e a política. Sem negligenciar essas contribuições, propomos outro olhar sobre o campo, aceitando a diferença e o conflito, refletindo sobre eles. Destarte, considerando essas reflexões, voltaremos nosso

olhar sobre a educação em direitos humanos no currículo e as perspectivas de currículo envoltas em disputas de significações.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE A IDEIA DE CURRÍCULO

Em 2008, foi lançada a última versão do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que elenca em seus artigos os objetivos da educação em direitos humanos (EDH) e estimula ações do poder público e da sociedade civil, bem como iniciativas que abarquem a cultura dos direitos humanos, no plano formal e no não formal.

A educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2018, p 18).

Em seus escritos, o PNEDH dialoga, de forma muito visível, com os artigos constitucionais, procura destacar as garantias previstas na Carta Magna e propõe ações nas diversas instâncias educacionais: na educação básica, na educação superior, na educação não formal, dentre outros âmbitos. Conforme suas palavras, o PNEDH apresenta-se como um caminho para a construção de uma EDH no ambiente escolar, objetivando disseminar a proposta de uma cultura voltada à igualdade, à valorização da solidariedade e à promoção de cooperação, respeito e tolerância.

Benevides (2003, p. 309) aponta que

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos.

Benevides (2003) apresenta uma relevante reflexão a respeito da educação em direitos humanos, quanto ao seu caráter multidimensional. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação em direitos humanos é apresentada de modo a ser trabalhada como temática transversal e multidisciplinar, tendo por objetivo a formação do sujeito de direitos.

Cabe um adendo, uma ponderação a respeito do currículo em direitos humanos. Pretendemos tratar o tema em duas vertentes: a primeira refere-se à ideia de currículo enquanto conceito, a definição do que vem a ser currículo; a segunda refere-se à política e aos processos de ressignificação da política.

Nesse primeiro momento, faremos ajuizamento a respeito da ideia de currículo que, muito frequentemente, é associada a um plano, com carga horária, conteúdos que devem ser ministrados e atividades que devem ser encaminhadas. Com isso, o indeterminismo, o indecível e as dimensões conflituosas são deixadas à margem. Como se fosse possível pensar em currículo sem considerar as relações contextuais da escola, como se fosse possível conceder um currículo sem considerar o debate e a deliberação política, como se fosse possível interpretar o currículo com um sentido uno e fundamental.

Lopes e Macedo (2021, p. 2) descrevem em que sentido caminham suas reflexões a respeito de currículo:

Partimos do entendimento de que há fundamentos estabilizados, discursos que sustentam noções de currículo e de política de currículo, procurando entender o que sustenta e constitui esses fundamentos. Ao mesmo tempo, tentamos abalar o que se encontra sedimentado, problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo, acreditando ser importante apresentar outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política.

As autoras defendem a concepção de currículo sem um piso, uma base que estabeleça uma dada significação universal para o termo. Operaremos com esse entendimento, ancorando nossas ponderações a respeito do currículo em direitos humanos. Propomos a substituição da ideia do currículo como estrutura fixa por uma ideia de discurso, descentrado e formado provisoriamente por articulações discursivas. Lopes e Macedo (2011) descrevem os múltiplos discursos que atuam na construção do currículo. Para as autoras,

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Pensar a escola, o currículo e a educação em direitos humanos sob esse prisma, possibilita reconhecer os processos híbridos que se articulam de forma não linear na produção de significados. Essa abordagem reconhece ambivalências e aprecia a negociação nas diversas arenas, dentre elas a do currículo escolar e da educação em direitos humanos.

Historicamente a concepção de currículo esteve atrelada à constituição de uma base de saberes e competências que devem formar o sujeito para algo: formar para a vida, formar para o mercado de trabalho, formar para alcançar metas, muitas vezes pré-estabelecidas. Lopes (2013) destaca que a abordagem descentrada e a inquirição das identidades fixas desmontam também a fixação de um currículo que busca “[...] formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (LOPES, 2013, p. 18).

Sob esse olhar, do descentramento, temos a possibilidade de pensar que, eliminando as circunstâncias relacionais embricadas em todo processo, ocorre o esvaziamento do debate, ocasionando a desconsideração das outras probabilidades, que residem na diferença dos sujeitos e em suas relações com o outro.

10

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES DA TEORIA DO CICLO DE POLÍTICAS

Antes de aprofundar as discussões a respeito da teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2016) e fazer relações com a educação em direitos humanos, é necessário *a priori* apresentar, de forma sucinta, as reflexões pós-estruturais a respeito de política. É importante notar que a teoria pós-estruturalista não é uma escola de pensamento homogêneo, há diversas abordagens dentro dessa corrente, que, em alguns momentos, se aproximam, em outros, se afastam.

Pretendemos interpretar a ideia de política e currículo conforme as discussões propostas por Lopes e Macedo (2021). As autoras afirmam que seus estudos, alicerçados na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, possibilitam abarcar as concepções pós-estruturais sobre as políticas e as políticas de currículo: “[...] nos afastamos dos estudos políticos que têm a pretensão de estabelecer um sentido último e fundamental para o currículo, ou de elaborar as bases capazes de permitir, de uma vez por todas, uma dada significação do educacional” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 1).

Em direção oposta, as autoras propõem pensar a política curricular discursivamente, compreender o campo da educacional também como campo da política e a escola como espaço onde a política também é feita. “O desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo currículo como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5).

Isto posto, pensar um currículo em direitos humanos perpassa compreender o currículo sem estruturas fixas que fechem as significações e entender a política considerando as múltiplas demandas contextuais, que, em embates, conflitos e consensos, produzem sentidos tanto para a política quanto para o currículo. Conforme Alice Casimiro Lopes (2015, p. 6), as políticas de currículo são resultados das articulações das diversas demandas e, “[...] por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas”.

Assim, no jogo articulatório de demandas diversas, a política se faz – pensada, formulada e construída. É com essa motivação que propomos a reflexão sobre a recontextualização da política, por compreendê-la como resultado de um processo de constante releituras e interpretações discursivas. Nesse processo de recontextualizar as políticas, as escolas estão no centro dessas articulações, não à margem; dentro da sua complexidade, elas produzem as políticas, articulam-se. Ball *et al.* (2016, p. 201) esclarecem que

As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de "formação", histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos "profissionais".

A escola não é um repositório de políticas, muito menos a fase final do processo de constituição da política. A escola é articuladora das diversas demandas e, em seu esteio, coexistem fluxos, pessoas, políticas, sujeitos e discursos, ideologias, visões de mundo e formas de pensar educação. Considerando todas essas articulações na escola, as políticas para a educação precisam ser compreendidas como resultado de coesões e de interdependências. Sob tal perspectiva, embora existam agendas globalizantes para a educação, há, na mesma medida, variáveis locais na forma que essas políticas são recebidas, resignificadas e construídas na escola. Conforme Santos (2016, p. 8), “[...] investigar as resignificações das políticas na escola é examinar conexões, relações, apropriações,

traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos contextualmente”.

Ball e Bowe (2016) destacam na teoria a existência de três contextos que se articulam entre as políticas e a prática na escola. Nessa conjunção Mainardes (2006, p. 50) afirma que “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

Lopes e Macedo (2011) apontam que o contexto de influência, o contexto de produção de texto político e o contexto da prática se inter-relacionam como arenas públicas e privadas de ação. E, na escola, os textos políticos pensados e redigidos estão submetidos à dinâmica de cada escola, às articulações dos diversos atores e à própria identidade da escola, com as duas demandas locais e seus processos históricos e sociais.

Por resignificação entendemos não os novos sentidos que professores e gestores poderiam dar a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas (SANTOS, 2016, p. 8).

A força da teoria do ciclo de políticas reside na reflexão que de – apesar da coercitividade dos textos políticos e da tentativa de estabelecer limites para suas leituras, almejando, em seus termos, uma dada clareza e objetividade que prendam as tentativas de articulações, muito embora tudo isso seja empreendido em diversos contextos – ocorrem releituras que emanam da pluralidade de leitores e de leituras possíveis. Mainardes (2006), discutindo a teoria de Ball, destaca que essa abordagem apresenta a natureza complexa e controversa da política educacional e indica que, na análise dessas políticas, os processos de articulação do macro e micro devem ser observados.

As considerações de Ball (2001) a respeito dos embates entre o local e o global são apresentados por Lopes *et al.* (2013, p. 2) como se tratando de relações tensionadas. A despeito das análises deterministas da política, a globalização encontra, na prática, contextos diversos. Nesse aspecto, as interpretações que enxergam as leituras verticalizadas, desconsiderando a elasticidade do texto, as significações possíveis, interpretações homogeneizantes dos contextos, encontrarão sempre embates na relação com a heterogeneidade do social.

É reconhecendo as articulações e releituras dos textos políticos, nos diversos contextos, que propomos uma reflexão significativa a respeito das políticas de educação em

direitos humanos, seja em âmbito nacional – com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) –, seja em âmbito local – com as políticas públicas estabelecidas pelo Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) e seus núcleos regionais.

Trabalhamos com o entendimento de que, apesar da força e da influência do Estado no direcionamento da política no contexto da prática, as releituras e ressignificações que ocorrem nos diversos contextos, na escola, na sala de aula, na prática docente estão no âmbito da imprevisibilidade e da incomensurabilidade. Desta forma, quando não há uma base, uma centralização, um currículo universal que constitua a educação em direitos humanos, nada pode ser feito?

Não temos a pretensão de responder a esse questionamento, apenas propomos uma reflexão de que um currículo que se proponha a compreender direitos humanos e a educação em direitos humanos, para ser realmente uma proposta curricular, precisa ser um investimento aberto ao outro, uma proposta que se realiza na imprevisibilidade, no incomensurável, nas articulações construídas nos diversos contextos, produzida no contexto da escola.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este escrito procurou provocar reflexões a respeito do que vem a ser direitos humanos e a educação em direitos humanos. Em um primeiro momento, conjecturamos a respeito da significação de direitos humanos e o seu lugar no currículo. Utilizamos como embasamento teórico para sustentar que a significação do termo é oscilante a perspectiva pós-estrutural, por compreendê-la como arcabouço teórico que possibilita tratar o campo reconhecendo sua complexidade, suas articulações e relações de poder subjacentes.

As reflexões propostas por Candau (2008), neste texto, perfilham a necessidade de ressignificação do conceito de universalismo empregado nos direitos humanos, provocam inquietudes que, muito embasadas nas teorias do descentramento, argumentam para o entendimento de que os direitos humanos são construções discursivas moldadas por contextos históricos, políticos, culturais e econômicos. Essas reflexões ainda suscitam que a definição, universalmente aceita e amplamente difundida, de direitos humanos é resultado de uma construção discursiva hegemônica do eurocentrismo.

Ainda com embasamento teórico descentrado, procuramos, ao longo do segundo tópico, tratar da constituição do currículo em direitos humanos, refletindo juntamente com Lopes (2013), e Lopes e Macedo (2011), a respeito da impossibilidade de um currículo fixado que dê conta de toda a imprevisibilidade das relações humanas na escola, na prática e na vida.

Por fim, e não findado o debate, propomos um diálogo com a teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2016) e suas considerações sobre a formulação das políticas educacionais e como essas políticas são elaboradas, traduzidas e reinterpretadas em todos os contextos. Pretendemos, ao longo do trecho, destacar como as políticas educacionais são processos sociais dinâmicos e evidenciar como as tendências globais tentam influenciar as políticas e práticas educacionais locais.

Também propomos uma reflexão, considerando a teoria de ciclo de políticas, a respeito das políticas públicas em educação em direitos humanos, citando o PNEDH e as normativas encaminhadas pelo NEEPDH. Tendemos a acreditar que os diversos contextos, as relações de poder, as ressignificações e as releituras são inerentes para o desanuiamento da compreensão das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

14

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF, 2018.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. *In*: LAZZARI Raquel; BARBOSA, Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, p. 59-66, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **ORG & DEMO**, v. 11, n. 2, p. 95-112, 2010. Disponível em: <https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/494>. Acesso em: 23 jul. 2023.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 46, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto da prática. **Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, 2016.

Recebido em: 15 de set. 2023.

Aceito em: 30 out. 2023.