

O CURRÍCULO DE DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Luiza P de Alencar Mayer Feitosa

RESUMO

A inclusão da disciplina Direitos Humanos na estrutura dos currículos representa uma proposta plural de ação educativa e prática pedagógica, ao mesmo tempo intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar. A temática dos direitos humanos não se resolve com a simples introdução de um conteúdo programático novo na grade curricular das escolas, nem mesmo com a criação de um novo curso de graduação ou de pós-graduação em Direitos Humanos. Para assegurar o oferecimento de uma estrutura educacional que funcione como garantia e promoção de direitos humanos, é preciso compreender que os direitos humanos constituem, por si, uma ideologia educativa. Implica repensar o currículo, a instituição educacional e as políticas educativas, como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, direitos humanos, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The insertion of the Human Rights subject in the curricular structure represents a plural proposal of educative action and pedagogic practice, simultaneously intercultural, interdiscursive and interdisciplinary.

The human rights theme is not restricted to the simple introduction of a new program in the curricular structure of schools, neither to the creation of a new Human Rights graduation or post-graduation course.

To promote the offer of an educational structure working as guarantee and promotion of Human Rights, it is indispensable to comprehend that Human Rights constitute, *per se*, an educative ideology.

It requires the restructuring of the curriculum, the educational institution and the educative policies as a whole.

KEYWORDS: curriculum, human rights, interdisciplinary.

O CURRÍCULO DE DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO

Tudo o que for argumentado neste texto sobre *Currículo de Direitos Humanos* partirá de uma experiência pessoal à frente do Mestrado em Direitos Humanos, do Centro de Ciências Jurídicas, da Universidade Federal da Paraíba, e das ações acadêmicas (investigativas e extensionistas) resultantes dessa atividade. Porém, antes de abordar essa experiência, cabe tecer algumas considerações preliminares sobre a história do currículo e sua importância social.

Num primeiro momento, a formação dos Estados nacionais europeus e a centralização política indicaram a transição gradativa da Idade Média para a Idade Moderna, resultando na extrema concentração de poder nas mãos do Príncipe, o que caracterizou o absolutismo monárquico, principalmente nos séculos XVII e XVIII. Nesse período, surgiram os Estados autocráticos que, a partir da Paz de Westfália, estabeleceram uma relação estável entre a autoridade política e o território, sem, entretanto, romperem com a autoridade eclesiástica. Nessa época, pode-se pensar, grosso modo, que o Príncipe protegia os seus domínios materiais enquanto a Igreja cuidava das almas.

No momento seguinte, mais ou menos pelo final do século XVIII, em proposta diversa do período absolutista anterior, especialmente a partir das revoluções liberais na América do Norte e na França, o sentido de “governamentalidade” passou a vincular o Estado à regulação da vida material e também dos comportamentos (de indivíduos e grupos), desvincilhando-o do poder clerical. Estava-se diante do liberalismo, uma visão de mundo alicerçada no princípio de liberdade individual e fundamentada na racionalidade iluminista, que representou o rompimento com as idéias de revelação e de providência divina, assentes no período anterior. Na verdade, a razão iluminista forneceu o fermento intelectual de eventos políticos importantes para a consolidação do mundo moderno, tais como a Revolução Francesa, os movimentos de emancipação nacional e as novas constituições democráticas. Muitos doutrinadores associam o ideário iluminista ao surgimento das principais correntes de pensamento que caracterizariam o século XIX, quais sejam, o liberalismo, o socialismo e a social-democracia.

A doutrina liberal partia do pressuposto de que o homem era livre para objetivar-se por si. Como modo de vida e também como teoria do Estado,

estabeleceu normas de proteção aos cidadãos (proprietários) contra as perturbações ao cumprimento da lei. A ênfase na liberdade individual e na racionalidade representou uma ruptura com a noção de revelação e providência divinas, paradigma de pensamento vigente até então.

Com o pensamento liberal, a *razão humana* foi transformada em instrumento de emancipação ou naquilo que caracteriza o homem como indivíduo (não apenas como membro de um corpo social ou político). Nesse sentido, aceitava-se a idéia de que o homem possuía uma existência pré-social e pré-política, respeitada mesmo diante do abandono de um certo “estado de natureza”, (como denominou Hobbes, Locke e Rousseau, entre outros). Esse “estado de natureza”, dominado pela razão humana (talvez melhor compreendida como vontade individual ou como arbítrio), fazia parte de um “estado de sociedade”, ou da comunidade política, no interior da qual os direitos de uso, gozo e fruição passariam a se sujeitar a certas regras de controle social. Significa, em suma, que, para os autores liberais, o homem possuía direitos naturais, a serem respeitados no “estado de sociedade”, por intermédio de um pacto de livre consentimento, ou, noutras palavras, pelo contrato social. Para Rousseau, o Contrato gerava um “corpo moral e coletivo”, denominado *corpo político*, que seria o detentor dos poderes de soberania (popular), representante da vontade geral.

Nesse contexto, foram construídas estruturas mentais em torno de uma nova racionalidade das ciências em direção às arenas sociais. A análise de problemas físicos e da natureza cedeu parte de sua relevância aos estudos sociológicos, como um caminho para a *descrição*, *explicação* e *solução* de problemas sociais. As estratégias de intervenção estatal surgiram por intermédio de categorias como “trabalho”, “saúde”, “educação” etc. A pedagogia surgiu, nessa conjuntura, pelo século XIX, como sistema de regulação, com os primeiros projetos de reforma educacional. Nessa época, configurava-se, concomitantemente, uma nova expressão do racionalismo, o *racionalismo lógico*, pedra angular no neopositivismo da Escola de Viena, que se diferenciava dos modelos anteriores por limitar-se rigorosamente aos princípios da lógica formal.

As teorias sobre o currículo surgiram fundadas nas três principais correntes do conhecimento, ou as hipóteses *empiristas*, *racionalistas* ou *construtivistas*, como doutrinas concorrentes sobre a origem do pensamento epistemológico, dirigidas à descoberta da verdade científica que subjaz à realidade. O empirismo busca um

saber objetivo calcado na experiência; o racionalismo pretende vincular o conhecimento à razão; enquanto o construtivismo sustenta que o aprendiz, ao participar da construção do conhecimento, possibilitaria a síntese das concepções anteriores. Atente-se para teorias sempre fundadas na razão, em maior ou menor proporção.

Pode-se inferir que a educação ocidental moderna, ligada à escolarização em massa, a despeito da diversidade de propostas curriculares, fundou-se num conjunto de práticas e pressupostos ortodoxos da modernidade, com base na ótica iluminista da capacidade da razão para transformar a natureza e a sociedade. Pressupõe sujeitos unitários, autoconscientes e soberanos guiados no sentido da descoberta da verdade.

Somente na segunda metade do século XX, especialmente em face do advento da globalização, é que os fundamentos iluministas dos discursos pedagógicos e das teorias sobre currículos foram postos em causa. Nesse momento, tomam corpo uma compreensão não uniforme de currículo, a partir da consideração de questões como diversidade cultural; relações de saber-poder; subjetividades; alteridade e diferenças. A rede de interconexões decorrente do processo de globalização dos mercados pôs em contato uma quantidade crescente de novos atores sociais e fatos econômicos, políticos, culturais e comunicativos, que se revelaram desconexos e não uniformes. A globalização das comunicações, pela aproximação das fronteiras geográficas e pela divulgação dos acontecimentos em escala mundial, revelou as diferenças econômicas, culturais e sociais que marcavam os povos do planeta, evidenciando, em contrapartida, as conseqüências sociais e humanas (nem sempre benéficas) do processo globalizador.

Globalização e fragmentação representam, para autores como Clark, o verso e o reverso da medalha. São modelos relativos a processos diversos que compreendem transformações no âmbito social, político, econômico, tecnológico e cultural que afetaram o mundo, para o bem e para o mal, especialmente a partir dos três últimos decênios do século passado. Ambas as expressões qualificam mudanças relacionadas com a intensidade ou com o alcance das novas relações internacionais. Boaventura Santos (SANTOS, 1995), em argumentação similar à de Clark e de Bauman, estabelece um paradoxo entre localismo globalizado e globalismo localizado, referindo-se, por um lado, à globalização bem sucedida de um fenômeno local, como a atividade mundial de empresas multinacionais ou a

adoção mundial das leis americanas de proteção autoral sobre os programas de computador, e, por outro lado, ao impacto específico de práticas supranacionais sobre as condições locais, que acabam por se desestruturar, para atender aos imperativos transnacionais. É o caso, por exemplo, do desmatamento, do uso turístico de sítios históricos e ecológicos ou da conversão da agricultura sustentável em agricultura de exportação (para atender aos ajustes estruturais do FMI).

A globalização que provoca, a um só tempo, consenso e dissenso, agregação e de fragmentação, integração e segmentação, está na base da discussão dos novos processos culturais.

Pode ser apontada por alguns como o incremento de uma nova cultura global, capaz de desenvolver a consciência unitária e solidária dos problemas que afligem os diferentes povos, em processo que abrange a dimensão social e humana, rumo a um cosmopolitismo pluralista e democrático. Assim como pode ser vista, por outros, como a principal responsável pelo desenraizamento de culturas e tradições, ou, no dizer de Featherstone (FEATHERSTONE, 1996), pela hibridização cultural que engendra políticas sectárias de defesa de identidades étnicas e nacionais, gerando uma espécie de “tribalismo reativo”.

Para estes autores, a convergência de modos de vida e de símbolos culturais que a indústria da cultura global está a implementar não significa, em nenhuma hipótese, a construção positiva de um ambiente plural e cosmopolita, mas apenas a efetivação de um mundo mercantil no qual as culturas e as identidades locais perdem identidade, cedendo lugar aos símbolos das empresas mundiais, aos *slogans* e desenhos publicitários. Desse modo, a chamada “cultura global” não seria mais do que um produto artificial da comunicação de massa. Para Appadurai, o “traço central da cultura global hoje é a política do esforço mútuo da uniformidade e da diferença em se canibalizarem uma à outra e assim proclamar o seqüestro das idéias gêmeas, o iluminismo do universal triunfante sobre o particular resiliente” (APPADURAI, 1990, p. 17).

No âmago dessa nova conjuntura, pode ser inserida a discussão atual sobre o papel atribuído ao currículo, seus novos e complexos desafios. O mundo se apresenta homogêneo e heterogêneo, em processo de globalização e de individuação, que afeta sentidos e significados (de indivíduos e grupos), engendrando múltiplas relações e múltiplos sujeitos (LIBÂNEO e SANTOS, 2005, p.

19). O reconhecimento do caráter multicultural e fragmentado das sociedades atuais conduz, como alerta Featherstone, à rejeição de uma noção fixa e localizada de identidade cultural e de cidadania, enfatizando a diversificação dos padrões culturais de classe, gênero, etnia, raça, nacionalidade, entre outros a serem levados em conta nas práticas pedagógicas e curriculares, voltadas para a construção de uma cidadania crítica e participativa, que abraça e valoriza as identidades múltiplas no seio do processo educacional, a um só tempo formal e formativo.

Nesse sentido, importa superar as noções de currículo voltadas para a homogeneização de saberes em torno da busca de velhas verdades epistemológicas. Essa procura por competências tidas como “necessárias” para a construção de um sujeito unitário falseia o processo histórico e prejudica a sua formação. Na atualidade, é preciso recusar, motivadamente, uma pauta curricular calcada em conceitos de qualidade e produtividade que desconhece, de antemão, sujeitos, saberes e formas plurais de conhecimento. A perspectiva multicultural crítica questiona as relações de poder que legitimam algumas culturas em detrimento de outras, priorizando práticas pedagógicas e curriculares que, mais do que constatar desigualdades, problematizem a construção das diferenças.

Em contexto de crescente globalização, uma educação voltada para a diversidade cultural tem sido erigida sobre alguns argumentos principais. Canen (CANEN, 2000) organiza esses argumentos em torno de três eixos, a saber: (i) em primeiro lugar, sustenta-se que a diluição das fronteiras geográficas requer, nos espaços pedagógicos, uma sensibilização dos atores para a pluralidade de valores e universos culturais (Featherstone, Hall, entre outros); (ii) em segundo lugar, a educação multicultural, diante do avanço de uma propensão consumista que absorve e homogeniza culturas locais, é apresentada como via de resgate de valores da pluralidade ameaçada, em perspectiva semelhante à da preservação da diversidade ambiental (McGinn); (iii) por fim, numa terceira perspectiva, o lado perverso da globalização, que consubstancia processos de desagregação, violência e exclusão (racismo, xenofobia etc), seria enfrentado por uma educação multicultural capaz de descartar a visão meramente folclórica ou exótica de uma diversidade cultural feita “para inglês ver”, revelando-se como o instrumento capaz de superar a mera “tolerância” ou “apreciação” da diversidade cultural.

Quem tolera e aprecia não convive e não interage, supondo-se superior. Cabe, em torno desta última linha de argumentação, desenvolver uma crítica

consciente acerca do binômio pluralidade cultural e poder, questionando as práticas pedagógicas que excluem as vozes dos grupos socioculturais marginalizados e silenciam a diversidade cultural (Grant, Candau etc.).

Cabe aqui destacar a relevância de se estimular a conscientização acerca da educação multicultural, no sentido de transcultural, em todos os níveis, como imprescindível para a promoção de uma cidadania crítica e participativa. Concordo integralmente com aqueles que defendem a adoção do enfoque pluricultural no interior de todas as áreas de conhecimento, especialmente das ciências sociais. Apenas um processo intercomunicante terá potencial para superar os dualismos advindos do pensamento iluminista, sob pena de se reduzir as novas propostas curriculares formais a um mero código de imperatividade moral, como destaca Canen, com abordagens novas consensualmente incluídas no currículo formal, mas sem efetividade nas práticas curriculares vivenciadas.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

É também assim com os Direitos Humanos. Todas as questões até aqui detalhadas afloram com enorme vigor quando se trata de Educação em Direitos Humanos, inserida nas políticas públicas como um componente central do processo de modernidade, modernização e democratização da educação, a partir do reconhecimento dos direitos humanos no plano internacional.

Em âmbito mundial, a ascensão de uma nova onda de discussão dos direitos humanos coincidiu com o avanço da globalização e com a fragilização dos Estados nacionais, como se fizesse parte de uma emergente política pós-nacional. Essa constatação mostra, por si só, que o campo dos direitos humanos é atravessado por importantes contradições. Ao tempo em que ressurgem *pari passu* com a crise que afetou os Estados nacionais, os direitos humanos se ressentem do declínio da presença estatal, fato que prejudica a sua concretização, uma vez que as políticas de direitos humanos constituem, em síntese, políticas culturais, econômicas e sociais. Depois, apesar de emergirem das contradições expostas pela globalização, que colocou o mundo em contato, derrubando as fronteiras nacionais, os direitos humanos sofreram o impacto da generalização de uma ideologia consumista como paradigma de desenvolvimento e padrão de vida para todos os povos do planeta, anulando, dessa forma, culturas e identidades nacionais.

Nesse contexto, o primeiro compromisso internacional com a centralidade de uma educação em direitos humanos foi consolidado pela Declaração de Viena, de 1993, que enfatizou novas modalidades educativas inseridas na área de Direitos Humanos e no processo de desenvolvimento da personalidade. Foram destacadas atividades de treinamento e informação pública na área dos direitos humanos, com destaque particular para os direitos humanos da mulher; da conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua. A conferência de Viena escolheu o período entre 1995 e 2004 como a *Década da Educação em Direitos Humanos*, pautando a necessidade de maior centralidade na educação como uma estratégia de construção de uma cultura universal dos direitos humanos.

A partir da Declaração de Viena, os planos nacionais de Educação em Direitos Humanos (EDH) começaram a surgir na cena política dos Estados, como o reconhecimento da necessidade de uma cultura que contribuísse para o fortalecimento dos regimes democráticos e para a prevenção da violência (ZENAIDE, 2008).

No âmbito interno da América Latina, a EDH começou a se desenvolver com o fim dos ciclos de repressão política e conquistou alguma sistematização na segunda metade dos anos oitenta do século passado, associada à participação dos atores sociais no contexto da transição democrática. Um pouco mais adiante, ganhou institucionalidade pública, transversalizando as linhas de ações de programas, conferências e políticas públicas e constituindo-se como demanda formativa.

No Brasil, os Direitos Humanos ganharam fôlego político e respaldo jurídico com o texto constitucional de 1988, passando a constar de documentos legais infraconstitucionais, a exemplo dos Parâmetros Nacionais Curriculares, das Diretrizes Nacionais, dos projetos e programas de formação, do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, da Matriz Nacional de Segurança e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH. O marco jurídico desse processo deu-se em 2003, com elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, após uma Consulta Nacional, realizada pela SEDH nos Estados brasileiros, entre 2004 e 2005.

O PNEDH concebe a educação em direitos humanos como um processo multidimensional que pretende, entre outros objetivos: (i) articular os conhecimentos

historicamente construídos sobre direitos humanos em relação com os contextos internacional e local; (ii) afirmar valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; (iii) formar uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social ético e político; (iv) desenvolver processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; (v) fortalecer práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação das violações (PNEDH, 2007, p. 17). Nesse contexto, o espaço de implementação do PNEDH é a escola, mas a educação não-formal é igualmente reconhecida como importante modalidade de ação, que pode ocorrer em diferentes espaços sociais e institucionais.

Numa conjuntura de promoção e defesa dos DH, em tempos de globalização, cabe construir práticas educativas promotoras de uma ética comprometida com a universalidade e a diversidade, com a promoção e a defesa de direitos individuais, o avanço da modernidade e a conquista dos direitos coletivos protagonizados nos processos de organização e de lutas de distintos atores sociais. Essa aproximação histórica entre distintos sujeitos sociais e institucionais, entre saberes formais e informais, práticas informais, não-formais e formais educativas, áreas de conhecimento e campos de intervenção, e múltiplas identidades étnicas, sociais e culturais, vai constituir os elementos para o exercício da transdisciplinaridade dos direitos humanos no campo educativo e cultural (ZENAIDE, cit.). Significa, em resumo, que a educação em Direitos Humanos se apresenta como um campo possível de diálogo e de conflitos, construção de consensos e dissensos, subjetividades, culturas, modos de ser e de agir, conhecimentos formais e não-formais.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos se insere numa perspectiva que seguramente não é disciplinar e universal, como pretendia a tradição curricular calcada no iluminismo; nem simplesmente um campo multidisciplinar, pluridisciplinar, ou mesmo interdisciplinar. É mais do que isso. A Educação em Direitos Humanos se insere numa visão transdisciplinar e transversal do processo educativo, atravessada por diferentes conteúdos e campos de saberes e de práticas.

Para o entendimento acerca da diferenciação entre os conceitos de *disciplinar*, *multidisciplinar*, *interdisciplinar* e *transdisciplinar*, recorreremos a Fazenda

(FAZENDA, 1993, p. 27) que esclarece: (i) a disciplina se define como um conjunto específico de conhecimentos, com características próprias, sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias; (ii) a multidisciplinaridade se caracteriza como a justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre si; (iii) a pluridisciplinaridade demanda a justaposição de disciplinas mais ou menos similares nos diversos domínios do conhecimento; (iv) a interdisciplinaridade se concebe pela interação existente entre duas ou mais disciplinas (como filosofia, história, direito, sociologia etc); (v) enquanto a transdisciplinaridade é definida como o resultado de uma axiomática comum a um conjunto integrado de disciplinas. As abordagens multidisciplinar e pluridisciplinar dos direitos humanos não dão conta do objeto, considerando-se que os direitos humanos não se reduzem a uma disciplina específica e nem a uma justaposição de saberes da história, da filosofia e do direito.

O enfoque interdisciplinar gerou avanços na medida em que propôs o diálogo entre duas ou mais disciplinas, transformando as relações de competição do ato educativo em relações de complementaridade, mas não diz tudo do problema. A divisão da relação sujeito e objeto e a segmentação do objeto em distintos olhares dissociados, geraram, ao longo da modernidade, espaços de disputas. No campo dos direitos humanos, essa divisão limitou a abordagem temática aos aspectos filosóficos e jurídicos. Com a crítica ao paradigma cartesiano, as concepções críticas da ciência e da educação apontaram para a configuração transdisciplinar, significando, no dizer de Nicolescu, o que está “entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e para além de cada disciplina”. Uma abordagem transdisciplinar da educação em direitos humanos pretende colocar em interação disciplinas do mesmo ou de diversos campos de conhecimento, mas também abrange os sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, interagindo diferentes racionalidades e modos de ser e de agir.

É assim, pela visão crítica de educação e de currículo que esse tratamento multidimensional e transversal de Direitos Humanos e de EDH se faz possível. Os direitos humanos incorporam diálogos no processo educativo com a participação de diferentes sujeitos, como forças sociais capazes de criar e transformar saberes e práticas a partir do olhar crítico de suas experiências. Foi no contexto de negação de direitos que educar “em” e “para” os direitos humanos passou a ser uma demanda social e legítima da sociedade. Como assinala Nazaré Zenaide, “educar-se na luta”

foi a forma que sujeitos políticos e atores sociais encontraram para conquistar processos educativos focados na promoção e defesa dos direitos humanos.

Não restam dúvidas de que a educação em direitos humanos apresenta um significativo componente ideológico, cultural e político. Vera Candau destaca que a EDH potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando, desse modo, a cultura escolar e a cultura da escola. A abordagem crítica da EDH faz questionar se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos; coloca em debate a linguagem neutra e a comprometida; e reativa a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva, como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos, aferindo também a tensão entre atomização e integração de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural, etc. (CANDAU *apud* DORNELLAS, 1998, p. 36-37).

Significa, no conjunto, que numa sociedade plural a EDH se apresenta como uma possibilidade de diálogos multi, pluri, inter e transdisciplinares, flexibilizando as contribuições das diversas áreas do conhecimento, exercitando o diálogo, valorizando as diferenças, convocando distintos olhares sobre os fenômenos estudados, incorporando pontos de vista diferentes ou antagônicos, e produzindo uma crítica radical aos modos hegemônicos de alienação, dominação e desumanização.

Em termos institucionais, a transversalidade pode implicar a qualificação da relação entre os diversos atores escolares e entre estes e os agentes institucionais. Pode qualificar a democratização da gestão, o processo ensino-aprendizagem, as instâncias e modos de participação, as relações humanas e a formação integral do sujeito. Nesse contexto, os atores são parte do conjunto educacional.

A EDH NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO

Passo agora a referir as contradições que afetam, na prática, esses discursos, gerando um contexto no qual a pluralidade cultural e a identidade múltipla dos sujeitos são afirmadas como perspectiva de trabalho, mas podem ser ignoradas nos seus desdobramentos. Na conjuntura alargada do ensino superior, o caráter universalista das estruturas teóricas e das estratégias político-educacionais de

acesso contrária, de certo modo, a base desse discurso, denunciando a presença de uma concepção de igualdade ancorada em idéias importantes ao pensamento iluminista (e às declarações de direitos), como a racionalidade dual (excludente) e o ideal meritocrático.

O que questiono, ao levar a discussão para este lado, são os particularíssimos meandros da matéria, quando se aborda a Educação em Direitos Humanos nos campos do ensino superior e, particularmente, da pós-graduação. Não se pode pensar que a riqueza da abordagem teórica dos direitos humanos seja suficiente para garantir a efetivação de uma proposta curricular inovadora de educação em direitos humanos. Estão imbricados, é verdade, mas não são necessariamente coincidentes. Por outro lado, as predições morais e somente teóricas não servem para nada. O que faz a diferença na educação em direitos humanos é a experiência direta obtida da história dos conflitos, das lutas reivindicatórias cotidianas, da conquista e do reconhecimento de direitos.

Significa que o estudo curricular dos Direitos Humanos demanda uma formação teórica aliada a uma capacidade / vontade para a intervenção prática. O sujeito que adquire a consciência dos direitos humanos pensa em si e no outro; é capaz de se comprometer com as transformações, em esfera individual ou em âmbito social mais alargado (família, comunidades, sociedades). A formação interdisciplinar dos direitos humanos põe em contato as diversas racionalidades de diferentes saberes, retirando a exclusividade de qualquer ramo do conhecimento no trato da matéria.

O problema é que essa formação multidisciplinar enfrenta muitas dificuldades no trajeto entre o discurso e a prática. Parece mais para a retórica do que para a concretização, podendo gerar graves e importantes paradoxos na proposta educacional dos Direitos Humanos. O tratamento do assunto no âmbito do ensino de terceiro grau se apresenta como um grande desafio, uma vez que não se enquadra nas compreensões tradicionais e reage mal ao monodirecionamento. No Brasil, particularmente, a partir dos últimos decênios do século passado, o ensino superior sofreu a pressão de duas forças bem polarizadas (PNE, 2001, item 4.3): (i) a pressão por equidade/expansão (ampliação da oferta, diversificação do sistema de ensino, flexibilização curricular, definição de ações direcionadas à inclusão de minorias etc.); (ii) contraposta à pressão por excelência/qualidade (qualificação da

pesquisa, melhor desempenho nos processos institucionais de avaliação, desenvolvimento econômico, inserção internacional).

O propósito de expansão e universalização acaba em confronto com a pretensão por excelência. De um lado, o processo é democrático e aberto; do outro, é academicista e fechado. Mas não precisaria ser assim. É que no Brasil, com o processo de escolarização (em todos os níveis) recente (e, por este motivo, tardio), a busca das Universidades e Centros de Ensino por excelência inclinou-se a uma compreensão exclusivista e copiada dos modelos europeus tradicionais, tanto na ação educacional quanto na fundamentação epistemológica, sectarizando os conhecimentos e as linhas de atuação de cada área específica. Esse processo, como de resto toda a estratégia de crescimento do país, revelou-se desigual e regionalmente concentrado. Nesse contexto complexo e heterodoxo, os pilares da interdiscursividade e da interdisciplinaridade resultariam seriamente atingidos. O discurso da promoção e defesa dos Direitos Humanos necessita verticalizar a análise e horizontalizar o universo de ação. No primeiro caso, deve fundar-se nas teorias para se transformar em motor ativo de cidadania, justiça e inclusão social; no segundo caso, deve ter em mente que a matéria pode trabalhada em qualquer curso de graduação, desde que transversalizada.

Entretanto, não tem sido fácil fazer valer a diversidade apregoada no discurso. Uma verdadeira adequação aos novos tempos passa por processos de maturação e de discussão, interna e externa, que desconstrói paradigmas e se ergue sobre bases móveis, pluralistas e dialogadas, sem se prejudicar em contemporaneidade ou aptidão. O campo teórico precisa ser atualizado, em todas as áreas. Os riscos que os homens e o planeta correm hoje são muito mais graves e pulverizados. Não há uniformidade, nem universalidade de conceitos, diante da complexidade dos problemas atuais. Crescem as *zonas cinzentas* do conhecimento, fazendo desaparecer a racionalidade dual.

A maior parte dos cursos de Direitos Humanos adota uma compreensão multidisciplinar, com base no jurídico, mas é preciso alimentar a transversalidade e a interatividade dos variados saberes, especialmente no ramo das pesquisas sociais, mesclando em sua estrutura curricular, matérias jurídicas e extrajurídicas. Por outro lado, é preciso levar em conta que os conteúdos curriculares plurais, interculturais e interdiscursivos não conseguem ser cumpridos se ministrados por docentes de uma mesma formação. A efetiva transdisciplinaridade advém dos novos conteúdos,

saberes, racionalidades, experiências acumuladas, diversos modos de ver e de sentir, trabalhados pelos diferentes atores. A mudança curricular, em termos qualitativos, pela inclusão de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas depende da diversidade no enfrentamento da questão. A plataforma do Direito é pertinente, sem dúvida alguma, porque são os seus operadores que estão no trato final das agressões aos direitos humanos, no entanto, é preciso redimensionar as exigências e aceitar a aproximação de conteúdos. Um currículo de Direitos Humanos deve contemplar conteúdos provenientes da filosofia, da política, da história, da psicologia, da educação, do direito etc., efetivamente tratados de modo transversal, por atores em processo, permitindo o contato de diferentes leituras. Não pode ser integralmente ministrado por historiadores, filósofos, antropólogos ou juristas. O sucesso do currículo de direitos humanos depende de sua implementação consciente em ambiente plural e dialogado, embora não necessariamente consensual.

Para encerrar, o que se pleiteia, no conjunto, é o arejamento das estruturas e a ampliação das oportunidades. A perspectiva intercultural crítica tende a diluir-se num campo formal de ensino programado para privilegiar a unidade, que ignora, na prática, o diálogo e a aproximação de idéias e ações. As propostas curriculares em DH devem ser concretizadas em projetos direcionados competentemente para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir para o alcance das utopias de convivência pacífica, inclusão e justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global cultural economy. In: *Public Culture*, n. 2, 2, pp. 1-24, Spring 1990.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n.111, pp. 135-149, dez.2000.

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. O desafio da educação em direitos humanos. In: *NUEVAMÉRICA*, Rio de Janeiro, n. 78, pp. 10-13, 1998.

FEATHERSTONE, Mike. A globalização da complexidade – pós-modernismo e cultura de consumo. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 32, pp. 105-124, out. 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade e ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Brasília: Ministério da Educação.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH). Brasília: Ministério de Educação, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

ZENAIDE, Maria Nazaré T. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. Ver em: <http://www.aepppc.org.br/revista> Acesso em: jun. /2008.

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

FEITOSA, Maria Luiza P. de Alencar Mayer. O Currículo de Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-Graduação. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: