

# GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares<sup>1</sup> – UFPB

– mntzenaide@uol.com.br

## RESUMO

O presente artigo se propõe a situar a emergência da educação em direitos humanos no contexto democrático frente aos desafios da globalização, problematizando a relação entre educação em direitos humanos e currículo.

No tocante ao contexto histórico a partir do qual se engendram experiências de promoção dos direitos humanos, a educação em direitos humanos é uma prática educativa essencialmente política e comprometida com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos individuais, coletivos de toda a humanidade. No Brasil e na América Latina, ela surgiu de forma desigual, no contexto das lutas e movimentos sociais pela transformação das relações sociais autoritárias, em torno da década de 1980. Na década de 1990 no contexto do processo de globalização a educação em direitos humanos aparece na cena pública como tema de política pública congregando práticas e atores para a construção de uma década voltada para o direito a ter direitos de saber, de ser informado e de ter conhecimentos para poder saber proteger-se e defender-se a si e ao coletivo. O texto situa o processo histórico e os desafios atuais postos a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Com o texto pretende-se responder algumas questões, tais como: Quais os desafios para a educação em direitos humanos num contexto plural e democrático? Qual a visão de educação e de currículo engaja-se a educação em direitos humanos? Em que constitui os desafios da visão multicultural dos direitos humanos para a educação em direitos humanos? Como os direitos humanos estão sendo construídos como campo de saberes e práticas educativas multi e transdisciplinar transversalizando o currículo.

**PALAVRAS CHAVE:** Currículo – Direitos Humanos – Transversalidade

## **Globalização, Democracia e Direitos Humanos: o contexto que emerge a Educação em Direitos Humanos**

Para Magendzo (2007, p.1) a educação em direitos humanos “se assume en las políticas públicas como un componente central del proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación”. A Educação em Direitos Humanos

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Serviço Social e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB.

avança sua inserção na cena pública a partir do reconhecimento dos direitos humanos no plano internacional com a criação dos mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos, do processo de transição para os regimes democráticos e a atuação de organismos internacionais como o Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina – CEAAL (1982) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, propondo articular desenvolvimento social com democracia e uma cultura de respeito aos direitos humanos, assim como mobilizando compromisso dos Estados com a Década da Educação em Direitos Humanos no período 1995-2004. Basombrio (apud CANDAU, 1999, p. 14) situa o surgimento da educação em direitos humanos na América Latina, como:

A educação em direitos humanos é na América latina uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

A visão contra-hegemônica da educação em direitos humanos se coloca pela sua origem, uma vez que esta se encontra associada a participação dos atores sociais no contexto da transição democrática. Posteriormente, é que esta se constrói como demanda formativa, ganha institucionalidade pública, transversalizando as linhas de ações de programas, conferências e políticas públicas. Contraditoriamente, é no contexto do processo de globalização que processos de contra-hegemonia protagonizados por atores sociais geram novas utopias no campo dos direitos humanos, embora Estevão alerte para as concepções hegemônicas também hegemônicas no campo dos direitos humanos. (ESTEVÃO, 2006; 2002)

O compromisso internacional com a centralidade da educação em direitos humanos encontra-se explicitada na Declaração de Viena é posta como modalidades educativas que inserem atividades de: “treinamento e informação pública na área dos direitos humanos”, “processo de desenvolvimento da personalidade humana”, “divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da

mulher” conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua” (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993).

A Década da Educação em Direitos Humanos – 1995-2004 – gestada no processo que gerou a Conferência de Viena de 1993 pautou a necessidade de maior centralidade na educação como uma estratégia de construção de uma cultura universal dos direitos humanos por parte dos Estados-Partes como forma de compromisso com políticas de educação em e para os direitos humanos. Com este acordo político, os planos nacionais de educação em direitos humanos começaram a surgir na cena pública como um reconhecimento da necessidade de uma cultura, que fundada nos princípios ético-jurídico-políticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, contribuiu para o fortalecimento dos regimes democráticos e a prevenção da violência.

No Brasil, com a incorporação dos direitos humanos na Constituição Federal de 1988, estes começam, a atravessar legislações e planos principalmente no campo da educação, a exemplo dos parâmetros nacionais curriculares, de diretrizes nacionais, de 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 deste processo ocorreu 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<sup>2</sup>. O PNEDH concebe a educação em direitos humanos como um processo multidimensional que propõe articular:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNEDH, 2007, p. 17)

---

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos versão 2007 foi o resultado de uma Consulta Nacional realizada durante 2004 a 2005 em todos os Estados da Federação, com exceção do Mato Grosso, sobre a direção da Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

A transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas é posta no PNEDH como objetivo estratégico nos vários campos das políticas públicas. Apesar da escola se colocar como espaço privilegiado na implementação do PNEDH a educação não-formal é reconhecida como importante modalidade de ação para a educação em direitos humanos, que pode ocorrer em diferentes espaços sociais e institucionais. Seu caráter transversal no currículo é posto como concepção e princípio, de modo a “permeiar a formação inicial e continuada dos educadores, o projeto político-pedagógico, os modelos de gestão e avaliação”.

### **Educação em Direitos Humanos como campo de Saberes e Práticas Educativas**

A educação enquanto campo de práticas e saberes é mutável e socialmente dinâmica no tempo e espaço. Segundo Libâneo (2005, p. 19) a realidade atual se apresenta complexa e ambígua, e enquanto tal coloca significativos desafios para a educação. Afirma o autor acerca da realidade atual:

A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos. (LIBÂNEO, *ibid.*, p.19)

A promoção e a defesa dos direitos humanos no contexto democrático cria a possibilidade de construção de práticas educativas promotoras de uma ética comprometida com a universalidade e a diversidade, com a promoção e a defesa de direitos individuais, conquista da modernidade e a conquista dos direitos coletivos protagonizados nos processos de organização e de lutas de distintos atores sociais.

Santos ao realizar uma crítica a visão universalista ocidental dos direitos humanos propõe uma leitura multicultural dos direitos humanos.

Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios

políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação. [...] Cada cultura tem concepções diferenciadas de dignidade humana. [...] um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constituiu em redes de referências normativas capacitantes (SANTOS, 1997, p.114).

Chauí (apud CANDAU, 2007, p. 4) define a cidadania cultural numa sociedade plural, como:

[...] - direito de produzir ações culturais, isto é, de criar, ampliar, transformar símbolos, sem reduzir-se à criação nas belas artes;  
 - direito de fruir dos bens culturais, isto é, recusa da exclusão social e política;  
 - direito à informação e comunicação, pois a marca de uma sociedade democrática é que os cidadãos não só tenham o direito de receber todas as informações e de comunicar-se, mas têm principalmente o direito de produzir informações e comunicá-las. Portanto, a cidadania cultural põe em questão o monopólio da informação e da comunicação pelos mass media e o monopólio da produção e fruição das artes pela classe dominante;  
 - direito à diferença, isto é, a exprimir a cultura de formas diferenciadas e sem uma hierarquia entre essas formas.

Candau (2007) aborda a questão da multiculturalidade e os direitos humanos tomando como referência a Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos ocorrida no México em 2001, considerando que este momento ético-político, científico e cultural propõe uma relação dialética entre igualdade e diferença onde ambas são interdependentes e não opostas, como concorda e afirma Boaventura de Sousa Santos acerca da visão multicultural dos direitos humanos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS apud CANDAU, s/d., p.2)

Esta aproximação histórica entre distintos atores sociais e institucionais, entre saberes formais e informais, entre práticas informais, não-formais e formais educativas,

entre áreas de conhecimento e campos de intervenção, entre múltiplas identidades étnicas, sociais e culturais, é o que vai constituir os elementos para o exercício da transdisciplinaridade dos direitos humanos no campo educativo e cultural. Com isto, a educação em direitos humanos se apresenta como um campo possível de diálogo ao mesmo tempo de conflitos e de construção de consensos de sentidos, subjetividades, culturas, modos de ser e agir, de conhecimentos socialmente construídos, de saberes e práticas formais e não-formais.

### **Construindo o debate sobre a Educação em Direitos Humanos como Pluri e Transdisciplinar**

Fazenda (1993, p.27) contribui com o entendimento acerca da diferenciação dos conceitos de disciplina, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade necessários para problematizar a educação em direitos humanos. Enquanto a disciplina se define como “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias”, a multidisciplinaridade se caracteriza como “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas”, por sua vez a pluridisciplina se define como “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento”. A interdisciplinaridade já se concebe pela “Interação existente entre duas ou mais disciplinas”, enquanto a transdisciplinaridade é definida como “resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas”. Quando se aborda a educação em direitos humanos como campo de conhecimento uma das principais questões que se coloca é a institucionalização desta como uma disciplina, como um campo específico de conhecimento com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias. A educação em e para os direitos humanos enquanto campo interdisciplinar requer diálogos com vários campos do conhecimento, Filosofia, História, Direito, Sociologia e Ciências da Educação.

Uma abordagem multidisciplinar e pluridisciplinar dos direitos humanos não dão conta do objeto, considerando que os direitos humanos não se reduz a uma disciplina específica e nem a uma justaposição de saberes da história, da filosofia e do direito.

Direitos Humanos não significa um ajuntamento de saberes justapostos desprovidos de relações, tensões e complementaridade.

A inserção da crítica a abordagem universalista coloca de certa forma a crítica a negação das demais dimensões e fatores sociais e culturais. A abordagem interdisciplinar avança na medida em que propõe o diálogo entre duas ou mais disciplinas, quebrando as relações de competição para relações de complementaridade como colocaria Morin quando aborda na teoria da complexidade a multidimensionalidade do ato de aprendizagem. Nesta visão, o ato educativo é essencialmente constituído de multidimensões que implicam em complementaridade de saberes e práticas. A divisão da relação sujeito e objeto e a segmentação do objeto em distintos olhares dissociados, geraram ao longo da modernidade campos de lutas e espaços de hegemonia, logo de disputas. No campo dos direitos humanos essa divisão limitou a abordagem temática aos aspectos filosóficos e jurídicos. Com a crítica pós-moderna ao paradigma cartesiano, concepções críticas da ciência e da educação apontam para olhares multidimensionais acerca dos fenômenos educacionais e culturais.

Para Nicolescu (apud Althof e Fraga, 2003, p. 15) a transdisciplinaridade significa, “ao que está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de cada disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo presente, da qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Uma abordagem transdisciplinar da educação em direitos humanos pretende interagir e integrar não só olhares, mas promover diálogos entre disciplinas próximas do campo de conhecimento, como também, olhares e diálogos entre sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, incorporando diferentes modos de ser e agir.

Magendzo (op. cit., p.1) a transversalidade como “um nuevo concepto que se está empleando com fuerza em el campo educacional y es parte integral de las políticas públicas de muchos países”, o qual no contexto democrático, implica em compromissos no nível público e societal. É objetivo da educação em direitos humanos para Magendzo:

[...] estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de permanecer y participar em grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad.

.afianzar la formación ética, en el sentido de desarrollar la vocación por la verdad, la justicia, la libertad, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por la dignidad del otro y el desarrollo.

.desenrollar valores de ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

Segundo estudos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, a partir da década de 1990 mudanças educacionais em contextos em processos de transição democrática apontam para a incorporação dos direitos humanos de modo transversal no currículo (manifesto e oculto) nas instituições educacionais – alterações normativas adequadas à nova ordem democrática. Como afirma Morgado (2000) políticas curriculares têm sido pautadas nas últimas décadas emanadas por distintos atores sociais e pelo Estado, refletindo interesses políticos e ideológicos distintos. Em tempo de globalização tem-se observado a tensão na luta pela autonomia no processo das políticas curriculares nas políticas educacionais.

No Brasil, é na década de 1990 que políticas curriculares pautam a inclusão dos direitos humanos no processo formativo, a exemplo dos parâmetros curriculares nacionais, da inserção dos princípios em planos educacionais, matrizes e diretrizes de educação, a exemplo da matriz curricular para formação dos profissionais de segurança. Por outro lado, para além do princípio e das diretrizes, os direitos humanos busca se afirmar como construtor de identidades e práticas, ampliando e qualificando a transversalização nas políticas públicas, como tem sido a atuação na política de direitos humanos, de promoção de políticas para as mulheres, de igualdade étnica, racial e social, da diversidade sexual e outras. Um processo conquistado por sujeitos políticos que pautam reconhecimentos específicos e vão constituindo num campo de ação conflitual novos parâmetros para o campo educacional.

Para teoria curricular crítica, segundo Libâneo (Op. Cit., p. 33) o processo de construção de saberes envolvem modos de sentir, agir, falar e interpretar o mundo distintos. Se a cultura se apresenta como campo de lutas entre diferenças e diversidades sociais, étnicas, culturais e políticas, a educação em direitos humanos também enfrenta tensões ao reconhecer a multi e a interculturalidade de campos e metodologias como princípios metodológicos. Nesse sentido, no Brasil, o currículo vem sendo atravessado por demandas sociais e institucionais de inclusão dos direitos humanos, representando ao mesmo tempo uma demanda dos atores sociais e do Estado Democrático de Direito que precisa construir



legitimidade social e uma ética democrática que contraponha-se as éticas conservadoras e autoritárias.

É, pois, pela visão crítica de educação e de currículo, que os direitos humanos incorpora uma visão multidimensional e crítica do currículo, implicando em diálogos o processo educativo com a participação de diferentes sujeitos como forças sociais capazes de criar e transformar saberes e práticas a partir do olhar crítico das experiências. A transversalidade dos direitos humanos é, portanto, uma conquista prática de ações de distintos atores formais e não formais, de vários olhares sociais e disciplinares, de vários campos de conhecimento.

Foi no contexto de negação que educar para e em direitos humanos passou a ser uma demanda social e legítima da sociedade diante da negação dos direitos. Educar-se na luta foi a forma que sujeitos políticos e atores sociais conquistaram processos educativos focados na promoção e defesa dos direitos humanos. É, pois no espaço de crítica e tensão que os direitos humanos se constituiu como campo de saberes e práticas, de sentidos, subjetividades e cultura. Diante de situações de violação, desigualdades, intolerância, discriminação e violências o sujeito com consciência de direitos cria novas formas de pensar e agir. Novos modos de sentir e se posicionar no mundo, não mais como vítima, mas como sujeito político, capaz de mudar e transformar a realidade. Criar oportunidades para que a pessoa e o Estado reconheçam indivíduos e grupos como sujeitos de direitos pelos seus pares ou não e pelo Estado, desconstruir culturas autoritárias e construir novos modos de ser e agir, formar cidadãos e cidadãs conscientes e ativos na defesa dos seus direitos são uns dos vários desafios postos a educação em direitos humanos no atual contexto.

Cada realidade social e conjuntura específica demandam novos modos de abordagens e práticas sociais e institucionais, e dentre estas educacionais e culturais. Numa sociedade plural, o reconhecimento das diversidades no campo da promoção (educação e cultura) e no campo jurídico-político (legislação e acesso a justiça e as políticas públicas) se coloca como um dos eixos da política de direitos humanos. Foi na constituição das diversidades a partir das lutas em torno das identidades se avançou no aparecimento de demandas multiculturais no campo dos direitos humanos, que se incorporou além das demandas universalizantes, os direitos coletivos, sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, a educação em direitos humanos se põe no campo da cultura para conquistar novas

subjetividades no campo legal e social. São vários os olhares e sujeitos necessários para que a temática seja incorporada no currículo escolar, considerando diferentes modalidades didático-pedagógicas adequadas aos diferentes públicos e contextos.

Por outro lado, a educação em direitos humanos tem um significativo componente ideológico, cultural e político, de modo que ela se insere numa perspectiva crítica de educação. Nessa direção afirma Vera Candau:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola (...) aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional (...) reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente (...) questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida (...) gera 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 (...) afirma a tensão entre atomização e integração de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural, etc. (CANDAU, apud NUEVAMÉRICA, 1998, p. 36-37).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) reconhece e afirma a visão transdisciplinar dos direitos humanos quando reconhece a participação dos sujeitos sociais na construção histórica da educação em direitos humanos seja ela em sua modalidade informal, não-formal e formal.

### **Transversalizando os Direitos Humanos no Currículo no contexto da Globalização**

Para Magendzo (2007), a inserção dos direitos humanos de modo transversal ocorre num momento histórico de crises de paradigmas, de modelos de sociedade pautados na reprodução de desigualdades em grande escala, de modelos de ciência, de práticas políticas e regimes de governos, de crises de identidade pessoal e social (dos valores da sociedade ocidental moderna, totalizadores e do mercado), de práticas de intolerância em relação aos socialmente e culturalmente diferentes, de modos globalizantes dominantes de produção e distribuição do conhecimento monopolizados por forças transnacionais, da crise da escola como espaço central e tradicional de formação de valores em relação a outros

meios e outras instituições. Por outro lado, o momento histórico também aponta para as possibilidades de novos sujeitos e identidades sociais, étnicas e culturais, de novos modos de globalização pautados na solidariedade e na ética comunitária. A crise vista do ponto de vista dialético, por sua vez, implica também, em pensar e criar a possibilidade de novos rumos e desafios, em construir novos modos de ser e agir.

Viver uma sociedade tomando como valores ético-jurídicos os valores e direitos postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos é para Magendzo é valorar a educação ético-política dos cidadãos e cidadãs para o exercício da fraternidade, da igualdade, da liberdade e da solidariedade como meio de gerar uma nova cultura.

A educação é um dos campos possíveis espaços de construção cultural (de valores e convivência democrática) além de outros atores. Benevides (1997) chama atenção de qual visão de cidadania se fala quando se fala de educação em direitos humanos. Para autora, alguns não “são considerados cidadãos em plenos direitos”, desde motivo de cor de pele até o grau de instrução. Educação e democracia se complementam, “sem educação não há cidadania”, sem condições de acesso para todos não é possível democracia. Afirma Benevides,

[...] a Educação em Direitos Humanos pretende a formação de uma escolaridade autônoma, preparada para a solidariedade e a tolerância. E é também a formação de pessoas dispostas e capazes para a mudança, para a transformação, muitas vezes, a transformação radical no sentido de ir às raízes das condições sócio-econômicas, das condições culturais e políticas da sociedade em que vivem e que muitas vezes negam e negligenciam os Direitos Humanos, a democracia e o compromisso com a paz. (BENEVIDES, *ibid.*, p. 12-13)

Ressalta ainda Benevides, enquanto a desigualdade “traz a semente da hierarquia do superior e do inferior”, a diferença é “construtiva e enriquecedora, garante a autenticidade, o direito à identidade, à diferença cultural, à diferença de nossas raízes”. Numa sociedade plural a educação em direitos humanos se coloca como uma das possibilidades de diálogos multi, pluri, inter e transdisciplinares. Ao confrontar-se com distintos atores sociais e institucionais a educação em direitos humanos flexibiliza as contribuições das áreas do conhecimento, exercita o diálogo plural, valoriza as diferenças

sem tentá-las homogeneizá-las, convoca distintos olhares acerca dos fenômenos estudados, incorpora pontos de vistas diferentes e até antagônicos, produz uma crítica radical os modos hegemônicos de alienação, dominação e desumanização.

Enquanto campo de práticas, os direitos humanos no contexto educacional coloca a importância de uma abordagem participativa e crítica, multidimensional e intercultural, que considere as várias dimensões do ato educativo, reconhecendo distintos atores sociais e institucionais, suas tensões e conflitos, garantindo o diálogo plural e o respeito a diversidade e as diferenças como uma questão de cidadania democrática. A democracia exige novos modos de pensar e agir antagônicos aos modos hegemônicos construídos pelos modelos autoritários de regime político, de cultura, de políticas públicas excludentes.

A articulação entre a promoção e a defesa dos direitos humanos demanda ênfase na promoção de uma cultura que respeite os direitos humanos. A banalização e a naturalização de vários tipos de violências numa sociedade democrática constitui um entrave e uma significativa contradição.

Magendzo destaca algumas experiências de tentativas de transversalidade no campo da educação em direitos humanos, a exemplo da Inglaterra, Espanha e na América Latina. Na Inglaterra e em Gales a reforma curricular inseriu como elementos transversais: dimensões, habilidades e temas transversais. Na Espanha se trabalha com a perspectiva de educação integradora a partir de eixos e temas transversais. Na América Latina as reformas educacionais têm também incorporado a transversalidade com caráter de conteúdos transversais. A operacionalização dos temas transversais tem sido operacionalizada de distintas maneiras segundo Magendzo no cotidiano, na cultura e na prática escolar: na formulação de planos e programas de educação, nos projetos políticos-pedagógicos, nas práticas de formação, na gestão e na criação de uma nova cultura democrática e noutras dimensões do currículo, manifesto e oculto, na produção de material, no relacionamento e outros.

Os temas transversais são segundo Magendzo, carregados de valores e conteúdos, os quais expressam os princípios valorativos necessários a construção de uma cultura democrática no espaço escolar. Paratanto, a transversalidade pode implicar na

qualificação da relação entre os atores escolares, na democratização da gestão, nos modos de ensino-aprendizagem, nas instâncias e modos de participação, nas relações humanas, na formação integral do sujeito, no modo de legitimar a inserção de conteúdos e temas transversais. O exemplo prático é outro importante componente no processo de transversalização dos direitos humanos, na medida em que são carregadas de mensagens e valores.

Ao instituir o conteúdo temático dos direitos humanos numa disciplina específica não significa garantia de sua inserção no currículo oculto, ao contrário, pode ocorrer resistências e com elas a não integral inserção do tema como seria a intenção. Por outro lado, o processo de transversalização constrói de certo modo um processo de legitimidade com os atores escolares a partir de uma perspectiva de busca de consenso, o que se coloca mais coerente com os princípios democráticos. Ao atravessar disciplinas e conteúdos, se busca segundo Magendzo, uma perspectiva de totalidade do currículo onde os atores são partes do processo educacional.

Para Magendzo (ibid., p. 09-10) a transversalização dos direitos humanos pode ocorrer a partir de uma *visão acadêmica* que enfatiza os conteúdos e a aquisição de conhecimentos a partir dos conteúdos integrados em diferentes disciplinas, ou a partir de uma *visão de currículo baseada centrada em habilidades intelectuais e competências* desenvolvidas para potencializar a pessoa a enfrentar situações concretas do cotidiano, a exemplo de classificar e comparar direitos, resolver problemas invocando os direitos humanos, identificar conflitos entre direitos, e outros. Outro modo é por *uma concepção reconstrucionista do currículo*, que relaciona a transversalidade com os temas transversais os quais encontram-se associados a problemas e conflitos que demandam posicionamentos pessoais e coletivos, pautados a partir de identidades e interesses próprios de diferentes grupos e movimentos sociais. Outro modo é ainda destinar tempos especiais para modalidades de ações como eventos específicos, projetos multidisciplinares, educação multicultural e outros.

A tensão vivida como afirma Magendzo entre o que objetiva a educação em direitos humanos com os valores e práticas sociais cotidianas é o que faz dessa educação

uma prática permanente de tensão e conflito. São tensões que convivem a partir das contradições historicamente construídas, entre:

[...] la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la solidaridad, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible, entre la tolerancia y el totalitarismo (MAGENDZO, Op.Cit., p. 11).

No contexto democrático, eis que a educação em direitos humanos desvela, as contradições entre os modelos de dominação e a realidade social, como bem situa Amadou-Mahtar da UNESCO ao colocar como objetivos da educação em direitos humanos, “Ensinar cada um a respeitar os próprios direitos humanos e o dos demais, e possuir, quando for necessária, a coragem de afirmá-los em quaisquer circunstâncias, inclusive nas mais difíceis: tal é o imperativo do nosso tempo.”(AMADOU-MAHTAR M’BOW apud BETO, *ibid.*, p.45)

Dornelles ressalta as resistências presentes na educação em direitos humanos, quando afirma, “Uma atividade crítica assumidamente política, que sofre muitas resistências tanto nos modelos políticos repressivos, quanto dos sistemas educacionais repressivos e manipuladores, vigentes em muitas sociedades democráticas. (DORNELLES, 1998, p.12)

Aguirre (1990, p.17) também destaca o elemento de tensão constitutivo da educação em direitos humanos presente na sociedade no processo de transição e consolidação democrática: “a tensão entre o crescente interesse pelos direitos humanos e sua constante violação nos chama dramaticamente à ação educativa para contribuir à sua difusão, compreensão e realização nos nossos países latino-americanos”.

A educação em direitos humanos gerada no contexto latino-americano a partir da participação dos atores sociais significa um movimento contra-hegemônico no contexto de uma sociedade de massificação e homogeneização. Freire (apud PEREIRA e SANTOS, 2006, p.121) desvela o caráter crítico da educação no contexto da globalização, quando afirma:

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (...) o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade, por um mundo de gente.

### **Considerações Finais**

A educação em direitos humanos nos tempos de globalização pode contrariamente, constituir numa prática crítica na perspectiva contra-hegemônica, na medida em que articula atores sociais e institucionais engajados na construção de uma cultura democrática, no modo como incorpora uma visão multidimensional dos direitos humanos contrapondo-se ao paradigma cartesiano da ciência e das relações entre os campos de saberes assim como no atravessamento das dimensões ética, cultural, política e subjetiva, na centralidade com que começa a ser construída no espaço público e na educação formal e não formal, na inserção dos direitos humanos na institucionalidade democrática e nas políticas públicas de promoção da igualdade e da diversidade, sua inserção nos planos e matrizes curriculares da educação básica e superior, da educação especial, da educação profissional, da educação não-formal a formação dos profissionais de justiça e segurança e da mídia.

Longe de constituir-se um campo disciplinar ou multi e pluridisciplinar a educação em direitos humanos se insere numa visão transdisciplinar e transversal no processo educativo. Nesse sentido, ela é atravessada por diferentes conteúdos e transversaliza diferentes campos de saberes e práticas.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. São Paulo. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. s/d. (mimeo).

\_\_\_\_. **Jornal da Rede**. São Paulo: Congresso Nacional de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 1997 (Edição Especial).

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação, democracia e direitos humanos. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, No. 1, Maio de 1997.

\_\_\_\_. I Congresso da Rede. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Edição Especial, No. 02, Setembro de 1997.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de setembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 29 de agosto de 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.



CANDAU, Vera Maria e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs.) **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB Gráfica, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e direitos humanos**. Disponível em: <[www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)> Acessado em 29 de agosto de 2007.

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. **O desafio da educação em direitos humanos**. Nuevamérica, 1998, No. 78p 10-13.

ESTEVÃO, Carlos. **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional – dilemas e desafios**. Porto: Edições ASA, 2002.

\_\_\_\_. **Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização**. MOREIRA< António Flávio e PACHECO, José Augusto. **Globalização e educação – desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

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

Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Informe Interamericano de la educación em derechos humanos. Um estúdio em 19 países. San José, 2002. Disponível em: <[www.iidh.org.br](http://www.iidh.org.br)>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

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

MAGENDZO, Abraham H. **La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevo siglo**. Disponível em: < [www.iidh.org.br](http://www.iidh.org.br)>. Acessado em 27 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. La educación en derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo. Disponível em: <[www.iidh.org.br](http://www.iidh.org.br)>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

MORGADO, José Carlos. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA, 2000.

ONU. Declaração de Viena – 1993. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/sedh>>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa e SANTOS, Edilene da Silva. **Políticas e Práticas Curriculares em Tempo de Globalização**. Temas em Educação. João Pessoa: UFPB/PPGE, 2006. Vol 15, N.1 p13-22.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Multiculturalismo e Direitos Humanos**. Lua Nova Revista Cultural. São Paulo: CEDEC, 1987, No. 39.

SOUZA, Ielbo M. Lobo & FOLLMANN, José Ivo. **Transdisciplinaridade e universidade – uma proposta em construção**. Vale do Rio dos Sinos: Editora UNISINOS, 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. A prática da educação em direitos humanos. TOSI, Giuseppe (Org.) **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/ Rede Unicidade/MLAL/Fundação Joaquim Nabuco, 2000.

### **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:

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: