

Direitos humanos e educação em direitos humanos na perspectiva pós-estrutural: significados e contextos em disputa

ARTIGO

1

Priscila Rusalina Medeiros de Oliveiraⁱ

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santosⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Maria Kélia da Silvaⁱⁱⁱ

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os direitos humanos, o currículo e as políticas de educação em direitos humanos à luz da abordagem pós-estrutural. Fundamentado em uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem teórico-bibliográfica, o estudo analisa os processos de significação desses conceitos enquanto campos discursivos abertos, marcados por disputas e reconfigurações contínuas. Com base nos aportes de autores como Laclau, Mouffe, Lopes, Macedo, Santos e Piovesan, defende-se que tanto os direitos humanos quanto o currículo devem ser compreendidos como construções históricas, contingentes e atravessadas por relações de poder. A análise também se apoia na teoria do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe, destacando que a política educacional não é um processo linear, mas um espaço de reinterpretação, ressignificação e resistência. As escolas e os sujeitos que nelas atuam não apenas implementam, mas também recriam as políticas educacionais, evidenciando a multiplicidade de sentidos possíveis e a impossibilidade de totalização. O estudo propõe que uma leitura pós-estrutural permite tensionar discursos normativos e abrir caminhos para políticas mais plurais, críticas e sensíveis às diferenças.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Sentidos. Currículo. Contexto.

Human Rights and Human Rights Education from a Post-Structural Perspective: Meanings and Contexts in Dispute

Abstract

This article aims to reflect on human rights, curriculum, and human rights education policies from a post-structural perspective. Based on qualitative research with a theoretical and bibliographical approach, the study analyzes the processes of signification of these concepts as open discursive fields, marked by continuous disputes and reconfigurations. Drawing on the contributions of authors such as Laclau, Mouffe, Lopes, Macedo, Santos, and Piovesan, it argues that both human rights and curriculum should be

understood as historical, contingent constructions permeated by power relations. The analysis also draws on Ball and Bowe's Policy Cycle theory, highlighting that educational policy is not a linear process, but a space of reinterpretation, resignification, and resistance. Schools and the individuals who work within them not only implement but also recreate educational policies, highlighting the multiplicity of possible meanings and the impossibility of totalization. The study proposes that a post-structural reading allows us to challenge normative discourses and pave the way for more pluralistic, critical, and difference-sensitive policies.

Keywords: Human Rights. Human Rights Education. Meanings. Curriculum. Context.

1 Introdução

Neste artigo, propomos uma reflexão crítica sobre os direitos humanos, a educação em direitos humanos e o currículo, à luz da perspectiva pós-estrutural. A abordagem teórica adotada parte da compreensão de que os significados atribuídos a esses conceitos não são fixos, mas construídos historicamente em meio a disputas políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, nos afastamos de visões essencialistas e universalistas, adotando uma postura que reconhece a fluidez dos discursos e a contingência das significações.

A análise está ancorada nos aportes teóricos de autores como Laclau (2011), Mouffe (2007), Lopes e Macedo (2011), Santos (2009) e Piovesan (2009), cujas contribuições possibilitam problematizar a ideia de direitos humanos como um campo discursivo atravessado por relações de poder e disputas hegemônicas. Em vez de tratar os direitos humanos como categorias naturais e universais, entendemo-los como construções discursivas que emergem de contextos históricos específicos e que estão em constante processo de ressignificação.

Além disso, este estudo incorpora a teoria do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (1994), como ferramenta analítica para compreender a formulação, a implementação e a reinterpretation das políticas educacionais em direitos humanos. Tal abordagem permite compreender a política não como um processo linear, mas como um ciclo dinâmico e relacional, em que diferentes contextos — de influência, de

produção do texto político e da prática — se entrelaçam e se reconfiguram constantemente.

Metodologicamente, trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, com abordagem teórico-bibliográfica. A investigação foi conduzida por meio da análise de obras e artigos científicos que discutem os conceitos centrais do estudo, com ênfase nas produções que dialogam com a perspectiva pós-estrutural. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza interpretativa e analítica do objeto de estudo, que exige uma leitura crítica e contextualizada das categorias investigadas.

Ao longo do artigo, buscamos tensionar os discursos normativos presentes nas formulações tradicionais sobre direitos humanos e educação, apontando para a necessidade de políticas mais plurais, abertas à diferença e sensíveis às múltiplas vozes que compõem o campo educacional. Defendemos que uma leitura pós-estrutural oferece ferramentas importantes para problematizar os sentidos cristalizados e abrir espaço para a construção de significações alternativas, que reconheçam a diversidade e a complexidade dos sujeitos e dos contextos envolvidos na prática educativa.

2 Construção histórica dos direitos humanos

A evolução histórica dos direitos humanos pode ser compreendida como um processo de disputas entre poderes e contrapoderes. Essa dualidade não se apresenta de forma fixada, em que cada ente permanece numa instância de maneira consolidada. Em cada momento histórico, as posições no tabuleiro disputam espaços e articulam-se para dominar a discursividade daquele dado momento. Assim, a construção histórica dos direitos humanos observou a tentativa constante de definição do termo, quase sempre atrelada ao caráter universal como impregnado em seu âmago.

Bobbio (2004) defende que a maior adversidade não se apresenta quanto à definição do termo, mas sobretudo como uma questão de ordem garantista, pois,

mesmo com declarações grandiosas, constantemente o discurso retórico se sobrepõe à sua aplicabilidade. Para o autor, “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (Bobbio, 2004, p. 9).

4

Compreendendo esse processo de lutas demandadas para a construção do que hoje se estabelece como direitos humanos, é necessário fazer uma digressão temporal. Ainda que momentos históricos significativos, como a Revolução Francesa de 1789, a Revolução Americana de 1776 e a Primeira Guerra Mundial de 1914, tenham pavimentado o caminho para o que futuramente seria a necessidade de formular um ditame que reconhecesse proteção da dignidade humana, propomos como marco teórico para as reflexões deste texto o término da Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945.

Convém recordar alguns fatores que contribuíram para a fomentação do que viria a se tornar a maior guerra da história da humanidade: o sentimento de revanchismo da Alemanha nazista diante da derrota na Primeira Guerra Mundial e a imposição do Tratado de Versalhes; a forte militarização da Alemanha e da Itália na década de 1930; a ideia de expansão do território alemão e do domínio de recursos naturais; a ascensão de Adolf Hitler, do Partido Nazista e da ideologia da supremacia racial ariana; e a crise econômica que se instaurou na Alemanha após a Primeira Guerra.

Nesse diapasão, do início ao fim da guerra, toda sorte de infrações, crimes de guerra e genocídios foi cometida. Conforme Levy e Sznaider (2004), ao apresentar as ideias de Hannah Arendt sobre esse momento histórico:

Os nazistas representaram o colapso do Iluminismo e da democracia, do julgamento crítico e da razão. A ambivalência entre os conceitos acima mencionados, civilização e barbárie, se tornou o princípio básico para a organização de seu pensamento sobre o Holocausto. O nazismo, para a autora, não era particularmente germânico, mas uma manifestação do

totalitarismo. Universalizar o fenômeno não a impede de reconhecer suas singularidades (2004, p. 265).

Levy e Sznajder (2004, p. 265) afirmam que o Holocausto “propôs um desafio às premissas universais da Ilustração, como a razão e a racionalidade” e, de modo paradoxal, “funcionou tanto como fonte para a crítica ao universalismo ocidental quanto como base de um desejo cosmopolita de propagar os direitos humanos universalmente”. Os autores sustentam que a ideia de universalidade decorre não apenas da razão, mas também das experiências ordinárias de transgressão humana. Após a Segunda Guerra Mundial, especialmente com a divulgação das atrocidades cometidas pelos alemães nos campos de concentração — em grande parte por meio de testemunhos —, emergiu um novo ethos mundial (Elias, 1994), caracterizado por um sentimento global de rejeição às guerras e às tragédias delas decorrentes. Nesse contexto, cresce a mobilização em torno da necessidade de que os direitos violados durante os conflitos sejam garantidos por organismos internacionais.

Bobbio (2004) destaca que as declarações de direitos passaram por três estágios ou fases. No primeiro, os direitos aparecem como teorias filosóficas — reflexões individuais com eficácia limitada. No segundo estágio, essas teorias são incorporadas por legisladores, passando do campo teórico à prática jurídica, adquirindo materialidade, embora sua validade permaneça restrita aos Estados que os reconhecem. Já no terceiro estágio, inaugurado com a Declaração Universal de 1948, os direitos assumem um caráter universal e positivo: *universal*, por se aplicarem a todos os seres humanos, independentemente do reconhecimento estatal; *positivo*, por assegurarem proteção inclusive contra ações do próprio Estado.

Uma das tendências do pensamento moderno é a recusa de fundamentos ancorados no sobrenatural ou em abstrações metafísicas. Nessa direção, Comparato (1998, p. 10) observa: “Se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou”. Assim, afirma o autor, “esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa,

diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias” (Comparato, 1998, p. 10).

Para Candau e Sacavino (2013), a promulgação da Declaração de 1948 consolidou, no plano internacional, os princípios orientadores dos direitos humanos. Tratados, pactos e normas que aderiram a esses princípios assumiram o compromisso de promovê-los e protegê-los. No Brasil, a Constituição de 1988 incorporou de maneira significativa essa afirmação dos direitos humanos, o que se traduziu na formulação de leis e políticas públicas voltadas à sua promoção e defesa.

Lynn Hunt (2009, p. 209) destaca que o projeto dos direitos humanos, concebido após a crise dos regimes totalitários, marca a internacionalização da pessoa humana, ao fomentar “um consenso internacional sobre a importância de se defender os direitos humanos. A Declaração Universal é mais o início do processo do que o seu apogeu”. Comparato aponta que os textos normativos posteriores à Declaração incorporaram esse fundamento:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, abre-se com a afirmação de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (art. 1º). A Constituição da República Italiana, de 27 de dezembro de 1947, declara que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social” (art. 3º). A Constituição da República Federal Alemã, de 1949, proclamada solenemente em seu art. 1º: “A dignidade do homem é inviolável. Respeitá-la e protegê-la é dever de todos os Poderes do Estado”. Analogamente, a Constituição Portuguesa de 1976 abre-se com a proclamação de que “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”. Para a Constituição Espanhola de 1978, “a dignidade da pessoa, os direitos invioláveis que lhe são inerentes, o livre desenvolvimento da personalidade, o respeito à lei e aos direitos alheios são o fundamento da ordem política e da paz social” (art. 10). A nossa Constituição de 1988, por sua vez, põe como um dos fundamentos da República “a dignidade da pessoa humana (Comparato, 1998, p. 11).

Dada sua relevância para a efetivação dos princípios dos direitos humanos, a Declaração Universal, que inicialmente surgiu como diretriz, passou a adquirir natureza jurídica vinculante e, atualmente, é considerada um código de conduta e

atuação para os Estados-membros da comunidade internacional. A Declaração de 1948 foi assinada por 48 países durante a Assembleia Geral das Nações Unidas; já a Declaração de Viena, por sua vez, contou com a adesão de 171 países, demonstrando um avanço significativo no consenso internacional em torno da defesa dos direitos humanos.

7

Com a necessidade de consolidar as garantias previstas na Declaração de 1948, foram posteriormente elaborados dois importantes instrumentos jurídicos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Ambos foram adotados em 1966, mas só entraram em vigor em 1976. O primeiro estabelece uma ampla gama de direitos civis e políticos que os Estados signatários se comprometem a respeitar e garantir a todos os indivíduos sob sua jurisdição. O segundo reconhece que os direitos econômicos, sociais e culturais são igualmente fundamentais para a realização plena da dignidade humana, atribuindo aos Estados o dever de promovê-los de forma progressiva e contínua.

Como já afirmado, a Declaração de 1948, ratificada pela Declaração dos Direitos Humanos de Viena, abriu caminho para a discussão e normatização da “indivisibilidade dos direitos humanos”. Piovesan complementa:

A visão integral dos direitos humanos, ou seja, a declaração compõe o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos econômicos, sociais e culturais, firmando, assim, uma relação de interdependência, inter-relação e indivisibilidade. Não só estão em pé de igualdade, mas um depende do outro. Não há verdadeira liberdade sem igualdade ao passo que há verdadeira igualdade sem liberdade (Piovesan, 2006, p. 108).

De modo geral, é nessa perspectiva holística e integral que se insere a concepção contemporânea de direitos humanos. Ainda que haja críticas e tensionamentos, especialmente a partir da perspectiva intercultural defendida por autores como Boaventura de Sousa Santos e Vera Maria Candau, a ideia de universalidade dos direitos humanos parece habitar o (in)consciente coletivo. Neste

trabalho, optamos por provocar reflexões a respeito das múltiplas vozes — globais e locais — que atribuem sentidos ao termo. Partimos do entendimento de que os significados dos direitos humanos são estabelecidos de forma provisória e contingente, por meio de embates e negociações. Com o objetivo de explorar essas vozes e suas diferentes interpretações, no capítulo seguinte apresentaremos as principais formas de significação atribuídas aos direitos humanos.

3 As disputas por significação em direitos humanos

Historicamente, a busca por uma significação estável do que seriam os direitos humanos, procurou ancorar essa definição em uma característica universalizante. Assim, como única e inquestionável premissa para ser acobertado por esse direito, bastaria ter a condição humana. Também a marca da indivisibilidade dos direitos se apresenta na representação do termo, pois, nesse entendimento, a violação de um direito civil, por exemplo, representaria a violação de todos os direitos.

Por direitos humanos ou direitos do homem são, modernamente, entendidos aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e de garantir (Herkenhoff, 1994, p. 30).

Ainda como marca da modernidade apreendida pelo sentido dos direitos humanos, relaciona-se o conceito de dignidade:

A previsão dos direitos humanos fundamentais direciona-se basicamente para a proteção à dignidade humana em seu sentido mais amplo, de valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (Morais, 2003, p. 229).

Bobbio (2004) observa que a noção de universalidade da natureza humana é antiga, mas, no Ocidente, essa ideia foi amplificada pelo cristianismo e, na era moderna, pelo jusnaturalismo¹. Foi nesse período que a filosofia da universalidade da natureza humana se tornou uma instituição política, culminando na declaração dos direitos no final do século XVIII. Os direitos humanos, como ideal universalista, fundamentam-se na sua aplicabilidade absoluta a todos os indivíduos, sem qualquer pré-requisito, exceto o de ser humano. Em outras palavras, a única condição para que esses direitos sejam garantidos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, é pertencer à espécie humana.

Em outra perspectiva, o relativismo destaca que os valores, comportamentos e a valorização cultural são resultados de uma herança cultural (Laraia, 2005). Franz Boas (1858-1942) rompeu com o etnocentrismo² ao propor o relativismo como forma de combater a hierarquização das culturas, reconhecendo as diferenças culturais. Para Boas, não existe uma cultura certa ou errada, desenvolvida ou subdesenvolvida, primitiva ou avançada, há apenas culturas diferentes, com visões distintas.

Uma das críticas mais contundentes à ideia universalista dos direitos humanos reside na constatação de que o seu conceito é fundado numa visão antropocêntrica de mundo, que não é compartilhada por todas as culturas. Outra crítica depreendida desse caráter universal é de que a visão dos direitos humanos está intimamente ligada aos valores ocidentais. Santos defende que, enquanto os direitos humanos forem considerados universais, “tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica” (2009, p. 13). Para transpor esse entrave, o autor propõe uma conceitualização dos direitos humanos como multiculturais:

É sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação. Serão os direitos humanos universais, enquanto artefato cultural, um tipo de invariável cultural ou transcultural, parte de uma cultura global? A minha

¹ Jusnaturalismo é uma concepção baseada no conceito de direito natural, ou seja, defende que existe um direito independente da vontade humana, universal e imutável.

² visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais.

resposta é não. Apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental (Santos, 2009, p. 13).

Refletindo sobre a tensão entre universalismo e relativismo, Piovesan (2009) propõe um caminho alternativo, apresentando a ideia de uma “concepção multicultural dos direitos humanos inspirada no diálogo entre culturas a compor um multiculturalismo emancipatório” (2009, p. 109). A partir desse conflito, a autora aponta que “racionalidade e resistência” seriam a “única plataforma emancipatória do nosso tempo” e que, como os direitos humanos não são um dado, mas construções, da mesma forma, “violação a estes direitos também o são, ou seja, as violações, exclusões, injustiças, discriminações, intolerâncias são um construído histórico a ser urgentemente desconstruído” (Piovesan, 2009, p. 113).

Nesse ponto, concordamos com Piovesan quanto à construção das significações em dados contextos históricos. É nesse sentido que operamos a compreensão do que vêm a ser direitos humanos. Sugerimos que a ressignificação proposta pode ser eficaz se o conceito de direitos humanos, além de ampliado e atualizado, puder seguir uma nova direção, sendo recontextualizado a partir de referências que se distanciem do constructo universalizante. Vamos além: propomos, inspiradas por Fernandes e Lopes (2024), que não existe princípio transcendental capaz de fixar de forma definitiva o significado dos direitos humanos. Para os autores:

Não haveria, assim, possibilidade de fechamento de sentidos que torne unívoca [...], tendo em vista a existência de um sem-número de experiências e de teorizações que se reivindicam como tal, frustrando que uma dentre elas logre abraçar múltiplos sentidos derivados de outras noções concorrentes, diante de sua limitação conceitual ou de nível de experiência (Fernandes; Lopes, 2024, p. 33).

Esta significação flutuante, na cadeia articulatória que se encerra em ou esvazia seu potencial, remete à ideia de “significado vazio”, proposta por Laclau (2011). Nesses termos, argumentamos que a realidade não é fixa, nem os significados são determinados pela estrutura, uma vez que toda estrutura é descentralizada. O que

compreendemos como direitos humanos é constantemente atravessado por diferentes tensões que produzem e reproduzem significados continuamente. Esses significados emergem como resultado de disputas pelo controle da interpretação do tempo, refletindo, em diferentes autores e discursos, uma variedade de demandas e finalidades.

11

4 Reflexões sobre a ideia de currículo em direitos humanos

Para empreender reflexões a respeito do currículo em direitos humanos, de partida, afirmamos que não lhe apontaremos uma característica intrínseca. Consideramos os acordos sobre os sentidos do termo como parciais e estabelecidos de forma contingencial. Assim, assumimos uma radicalidade significativa, indo além de reconhecer e valorizar a diferença, vendo-a como constitutiva e irremediável. Nesse sentido, rompemos abruptamente com a visão amplamente estabelecida de currículo como: guia, com carga horária, disciplinas com ementas e cronograma, planos de ensino do professor.

Conforme destacam Lopes e Macedo (2011), sob essa definição de currículo estão intrínsecas uma série de questões. O primeiro ponto refere-se ao caráter prescritivo do currículo, “visto como planejamento das atividades realizadas pela escola segundo critérios objetivos e científicos” (2011, p. 26). Essa dinâmica envolve dois momentos interligados, mas distintos: o planejamento e a implementação. Em segundo lugar, comprehende-se o currículo – e a própria escola – como instrumentos de controle social. Segundo as autoras: “nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola” (2011, p. 27). Além disso, salientam a perspectiva que vê o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos e habilidades a serem transmitidos aos alunos, mas também como um instrumento por meio do qual as ideologias dominantes perpetuam suas visões de mundo, mantendo as estruturas de poder e a desigualdade social.

Diante desse cenário, Lopes (2015) propõe compreender as políticas curriculares como disputas pelo sentido do que vem a ser currículo. Para isso, é necessário romper com enfoques racionalistas – sejam liberais ou não –, apostando no descentramento e na contextualização radical de toda política curricular.

12

O propósito utópico fixo de mudança social – a sociedade sem poder ou sem classes, a sociedade sem desigualdades, sem conflitos, ou qualquer outra construção utópica análoga que se possa enunciar – é abandonado ou pelo menos substituído por agendas contextuais e localizadas, impossíveis de serem enumeradas. [...] A impossibilidade de enunciar – e enumerar tais contextos – é radicada no fato de que tais agendas contextuais se constituem e se modificam no próprio movimento da política (Lopes, 2015, p. 447).

No campo curricular, as abordagens pós-estruturalistas são um ambiente facilitador do diálogo. Conforme Lopes e Macedo (2011), essa teoria ganhou espaço no Brasil no fim dos anos 1990, com as traduções de Tomaz Tadeu da Silva. O pós-estruturalismo, muitas vezes confundido com a pós-modernidade, reúne autores que dialogam com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos e questionando outros.

Nessa mesma direção, Lopes (2015) propõe o diálogo com a desconstrução dos discursos com Derrida. A desconstrução não se trata de método, mas de lógica do texto. Para a autora, “operar com a desconstrução é se dispor ao acontecimento, admitir a tradução que se faz de qualquer texto, o diferir de qualquer leitura” (2015, p. 450). Laclau e Mouffe, por seu turno, inspirados na desconstrução, afirmam que os sentidos não podem ser determinados pelas estruturas linguísticas ou sociais. Ao reativar discursos, abalam-se as verdades sedimentadas, revelando os antagonismos e a contingência das alternativas possíveis: “reativar discursos é simultaneamente abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecidível e contingente das alternativas” (Lopes, 2015, p. 450).

Se há fundamentos estabilizados sobre o que seria um currículo em direitos humanos, interessa-nos questionar como esses fundamentos se constroem e que

interesses os sustentam. A partir da ideia lacaniana de universidade como “significante sempre em recuo”, proposta por Lopes e Macedo (2006), compreendemos o currículo em direitos humanos como objeto de disputa contínua, em que diferentes grupos sociais buscam institucionalizar sua visão de mundo como universal. Esse antagonismo não é um problema a ser superado, mas parte constitutiva da própria luta por significação.

Nesse sentido, tentar fixar significados culturais como universais – em nome de uma razão que busca legitimá-los como os melhores para um currículo – revela uma disputa hegemônica, em que uma particularidade aspira à condição de universal. Entender esse “universal” como provisório e alterável, sempre resultado de negociações políticas, é ponto nodal no estabelecimento de novas hegemonias. Como afirmam as autoras: “Tentar fixar sentidos e significados da cultura como universais, a priori, em nome de uma razão que busca legitimá-los como os melhores para um dado currículo, faz parte de uma luta por hegemonia na qual certa particularidade busca ascender à categoria de universal” (Lopes; Macedo, 2006, p. 43).

Da mesma forma que o currículo não é fixo, o sujeito também não é estável no pós-estruturalismo. A categoria “sujeito” é concebida como incompleta, ambígua e descentrada. Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 198), “a categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobreDeterminação assinala para toda identidade discursiva”. Macedo (2006) ressalta que as posições ocupadas pelos sujeitos resultam de processos de ressignificação e deslocamento de sentido, que ocorrem em um contexto marcado pela multiplicidade, pela fragmentação e pelas ambiguidades próprias do tempo presente.

Partindo desse entendimento de sujeito pós-estrutural, não se trata da destruição das identidades, mas do abandono de um sentido intrínseco, dado antecipadamente e fixado pela estrutura:

Uma estrutura desestruturada não tem como fazer isso. O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações e é isso que temos entendido como sujeito descentrado. Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e

aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada (Lopes; Macedo, 2011, p. 229).

É renunciando às certezas, acolhendo a dúvida e a abertura por significação como espaço produtivo para pensar o sujeito, o currículo em direitos humanos e os próprios direitos humanos, que ancoramos nossas reflexões neste texto. Ao considerar o currículo em direitos humanos para além do que está estabelecido em documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, o pós-estruturalismo nos permite problematizar os discursos hegemônicos envolvidos na formulação dessa política.

Entretanto, mesmo que uma política ganhe centralidade, ela representa apenas um momento provisório de fixação. Lopes e Macedo (2011, p. 229) observam que essa provisoriação pode perdurar por séculos, mas continua sendo resultado de uma disputa política, na qual a articulação de demandas e grupos busca estabelecer hegemonias.

Por fim, ao adotarmos o pós-estruturalismo como referencial teórico, entendemos que discutir currículo em direitos humanos exige reconhecer a pluralidade de leituras possíveis. Com base nessa perspectiva, propomos refletir sobre a política curricular a partir da teoria do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1994), que será abordada na próxima seção.

5 Ensino de Direitos Humanos: considerações na teoria do ciclo de políticas

Lopes e Macedo (2021) propõem abordar a política curricular a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo o campo educacional como espaço de ação política e reconhecendo a escola como um local onde a política se concretiza. Para as autoras: “o desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo currículo como prática significante, como espaço-tempo de produção de sentidos” (Lopes; Macedo, 2021, p. 5).

A partir de uma leitura pós-estrutural, fundamentada em Laclau e Mouffe, que concebem estruturas como fluidas, abertas e descentradas, as autoras afirmam: “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).

É nessa busca por significação, estabelecida por meio de lutas demandadas e, quando ocorre a fixação de sentido, a provisoriação se releva como elemento incoadunável, que compreendemos o currículo em direitos humanos. Com essa motivação, sugerimos refletir sobre a recontextualização da política, entendendo-a como o produto de contínuas releituras e interpretações discursivas. Grande parte da produção teórica sobre a política curricular parte da separação entre os contextos de produção e implementação de documentos oficiais. A abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (1994), propõe compreender a política como texto e como discurso. O texto, nesse caso, é entendido como representação simbólica, que pode ser codificada e decodificada de maneiras diversas, sofrendo influências múltiplas e operando em diferentes níveis de legitimidade (Lopes; Macedo, 2006).

Segundo essa abordagem, as escolas ocupam papel central nas articulações políticas, e não apenas o de espaços de implementação. Elas também produzem políticas, interpretam textos e estabelecem conexões entre discursos. Ball *et al.* (2016, p. 201) afirmam:

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”.

Tal compreensão confronta a ideia de política curricular como *top-down*³ e também se afasta da “distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação” (Lopes; Macedo, 2006, p. 38). Contudo, a desconstrução desses blocos binários não apresenta um terceiro bloco que solucione a contenda, mas proporciona “outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos” (Lopes; Macedo, 2006, p. 37).

A teoria do Ciclo de Políticas propõe três contextos interdependentes para a análise das políticas educacionais: contexto da influência, contexto da produção do texto político e contexto da prática. Sobre isso, esclarece Mainardes (2006, p. 50): “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) afirmam que esses contextos se entrelaçam como arenas públicas e privadas de ação. No contexto escolar, os textos políticos submetem-se às interações entre os diversos atores e à própria identidade da escola, entrelaçados ainda com as demandas locais e os processos históricos e sociais. Assim, não se pode afirmar que a escola seja apenas um repositório ou a etapa final de implementação de políticas.

O contexto da influência refere-se ao espaço onde as políticas são gestadas e os discursos políticos são formulados. Nele, grupos de interesse disputam a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Como explica Mainardes (2006, p. 51):

Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes

³ Refere-se à ideia de política curricular como um fardo lançado de cima para baixo nas escolas.

é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

No caso das políticas em direitos humanos, Santos (2009) argumenta que a sua formulação após a Segunda Guerra Mundial esteve, em muitos casos, a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos países capitalistas hegemônicos. Segundo o autor:

A marca ocidental liberal do discurso dominante dos Direitos Humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação; na prioridade concedida aos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico (Santos, 2009, p. 14).

No entanto, mesmo que no contexto da influência ocorram disputas por legitimação de sentidos, tais definições são constantemente recontextualizadas pelos Estados-nação. Para Mainardes (2006, p. 52), a migração de políticas em escala global não implica transferência mecânica, pois “as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos”.

O contexto da produção do texto político envolve ações de diversos agentes — técnicos, parlamentares, juristas, legisladores, especialistas e consultores. Os textos resultantes desse processo são representações da política que assumem diferentes formas: textos legais, pronunciamentos, comentários oficiais ou não, vídeos institucionais, entre outros. Mainardes (2006, p. 52) ressalta: “Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios”

Reiteramos o disposto nessa abordagem, que vê esse processo de formulação das políticas como cílico, ou seja, esses contextos estão sempre inter-relacionados, “no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto

internacional de influência” (Lopes; Macedo, 2006, p. 40). Nessas reinterpretações, arranjos e conexões, ocorrem as negociações pelos sentidos da política em todos os contextos desse ciclo.

Por fim, o contexto da prática refere-se ao espaço onde as políticas ganham materialidade. É o momento em que as ações ocorrem, e os textos políticos são interpretados e ressignificados. Como explica Mainardes (2006, p. 53): “O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.”

Os profissionais que atuam nas escolas não são meros “implementadores” das políticas. Ao contrário, reinterpretam e recriam as políticas a partir de suas experiências, saberes e do contexto em que atuam. Santos (2016, p. 271) corrobora essa ideia ao afirmar que “como proposta, ao chegar às escolas, essa política é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem, por exemplo, a liberdade de recriá-la e reinventá-la”.

Consideramos que o vigor da teoria do Ciclo de Políticas está na ideia de que, apesar da natureza coercitiva dos textos políticos e da tentativa de impor limites à sua interpretação, ocorrem releituras nos diversos contextos, resultantes da diversidade de leitores e das múltiplas interpretações possíveis. Ainda, refletindo sobre os embates entre o global e o local, na disputa por significação, as interpretações que veem a leitura dos textos de forma verticalizada ignoram a flexibilidade do texto, as possíveis significações e a heterogeneidade do social.

É esse o aspecto que compreendemos: as articulações das políticas de educação em direitos humanos são imprevisíveis e abertas a significações. Muito embora a influência do Estado no direcionamento da política, no contexto da prática, possa ser sentida, não existe mecanismo infalível que possa podar as releituras possíveis, as ressignificações que ocorrem nos diversos contextos, na escola, na sala de aula, na prática docente.

6 Considerações finais

Neste artigo, buscamos estabelecer um diálogo teórico com a perspectiva pós-estrutural acerca das significações atribuídas aos direitos humanos, à educação em direitos humanos, ao currículo e às políticas educacionais. Entendemos que a abordagem pós-estrutural, por reconhecer a instabilidade dos sentidos e o descentramento das estruturas, possibilita uma leitura mais fluida, crítica e contextualizada dessas temáticas, compreendidas como campos em constante disputa e reconfiguração.

Iniciamos o percurso com uma retomada histórica dos direitos humanos, tendo como marco a Declaração Universal de 1948. Longe de tratar o documento como ponto de chegada, buscamos problematizá-lo como produto de disputas ideológicas e geopolíticas que, embora afirmem a universalidade dos direitos, carregam marcas do pensamento ocidental e de um ideal de humanidade que não contempla a diversidade cultural e epistêmica dos povos.

Na sequência, refletimos sobre as múltiplas tentativas de significar os direitos humanos a partir de noções como dignidade, universalidade ou natureza humana. Argumentamos, com base em Laclau (2011), Piovesan (2009) e Santos (2009), que essas significações são sempre parciais, provisórias e atravessadas por lutas hegemônicas. O conceito de *significante vazio*, proposto por Laclau, nos auxiliou a compreender que os sentidos atribuídos aos direitos humanos não são fixos ou definitivos, mas flutuam na cadeia articulatória, sendo constantemente ressignificados por diferentes discursos e interesses.

Nesse mesmo movimento, discutimos o currículo em direitos humanos não como um conjunto prescrito e fixo de conteúdos e práticas, mas como um campo aberto à disputa de significados, influenciado por contextos históricos, sociais e políticos. Dialogando com Lopes (2015) e Lopes e Macedo (2011), compreendemos o currículo como prática significante e campo de embate simbólico, em que se confrontam diferentes visões de mundo e projetos de sociedade. A desconstrução

de sua pretensa neutralidade abre espaço para pensar políticas curriculares não como prescrições fechadas, mas como articulações provisórias que buscam fixar sentidos em meio à diversidade e à instabilidade.

A abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1994), nos forneceu uma importante lente para compreender a política educacional como texto e discurso, ressaltando os múltiplos contextos — de influência, de produção do texto e da prática — nos quais as políticas são formuladas, reinterpretadas e recriadas. Rejeita-se, assim, a lógica linear e hierárquica de formulação e implementação, reconhecendo que os sujeitos escolares não apenas recebem as políticas, mas também as ressignificam à luz de suas vivências, saberes e contextos institucionais.

Ao longo do texto, procuramos problematizar as construções hegemônicas sobre os direitos humanos e suas políticas educativas a partir do prisma do descentramento, apostando na potência teórica e política da indefinição e da disputa. Acreditamos que essa perspectiva não apenas amplia a compreensão dos direitos humanos e do currículo, mas também oferece ferramentas para resistir às tentativas de totalização e homogeneização presentes nos discursos normativos.

Reconhecer os direitos humanos, a educação em direitos humanos e o currículo como campos atravessados por relações de poder, por múltiplas vozes e por significações contingentes é, portanto, um passo fundamental para construir políticas educacionais mais justas, plurais e abertas à diferença. É nesse campo de incertezas e negociações, próprio da experiência política e social, que situamos nossas reflexões e posicionamentos.

Referências

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.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2013.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

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

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

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. In: _____. **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 1998. p. 53-74.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, Édison Flávio; LOPES, Alice Casimiro. Projeto de vida: afinal, de que estamos falando? **Textos para discussão**, n. 52, 2024.

HERKENHOFF, João Baptista. **Curso de direitos humanos: gênese dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1994.

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

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LEVY, Daniel; SZNAIDER, Natan. The institutionalization of cosmopolitan morality: the Holocaust and human rights. **Journal of Human Rights**, v. 3, n. 2, p. 143-157, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

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

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

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

22

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 out. 2025.

MORAIS, Alexandre de. Direitos humanos fundamentais e as constituições brasileiras. In: SILVA, Jane Granzoto Torres da (Coord.). **Constitucionalismo social: estudos em homenagem ao Ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello**. São Paulo: LTr, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. **Direitos Humanos**, v. 1, p. 1, 2006.

PIOVESAN, Flávia C. **Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas**. [S.I.]: [s.n.], 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

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.

¹ Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2728-7501>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com especialização em Docência do Ensino Superior e Mestrado em Ensino – UFERSA/UERN/IFRN, servidora técnica administrativa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Contribuição de autoria: Escrita e primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6219098669843449>
E-mail: priscilamedeiros@ufersa.edu.br

ⁱⁱ **Jean Mac Cole Tavares Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV - Valência, Espanha). Professor Adjunto IV do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Contribuição de autoria: Escrita, revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4363681764477044>.

E-mail: maccolle@hotmail.com

ⁱⁱⁱ **Maria Kélia da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>

Universidade Federal do Ceará

Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, com bolsa FUNCAP. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró.

Contribuição de autoria: Escrita, revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9630048383224338>.

E-mail: marykellya@hotmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista ad hoc: Daiany Ferreira Dantas e Joseylson Fagner dos Santos.

Como citar este artigo (ABNT):

OLIVEIRA, Priscila Rusalina Medeiros de.; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.; SILVA, Maria Kélia da. Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos na Perspectiva Pós-Estrutural: Significados e Contextos em Disputa. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15996, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15996>

Recebido em 1 de junho de 2025.

Aceito em 17 de agosto de 2025.

Publicado em 03 de janeiro de 2026.