

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em Direitos Humanos

Felipe Farias Viza

CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA:

um percurso a partir da educação em direitos humanos

Diamantina

2024

Felipe Farias Viza

**CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA:
um percurso a partir da educação em direitos humanos**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Andrey Lopes de Souza

Diamantina

2024

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

V864c Viza, Felipe Farias
2024 Currículo, cultura e diferença [manuscrito] : um percurso
a partir da educação em direitos humanos / Felipe Farias
Viza. -- Diamantina, 2024.
33 p.

Orientador: Prof. Andrey Lopes de Souza.

Monografia (Especialização em Educação em Direitos
Humanos) -- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri, Curso de Especialização em Educação em Direitos
Humanos, Diamantina, 2024.

1. Currículo. 2. Cultura. 3. Diferença. 4. Direitos
Humanos. I. Souza, Andrey Lopes de. II. Universidade Federal
dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins Cruz/CRB6-
2886
e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM

Felipe Farias Viza

**CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA:
um percurso a partir da educação em direitos humanos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos exigidos para a obtenção título de Especialista em Educação em Direitos Humanos, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Orientador(a): Andrey Lopes de Souza

Data de aprovação 30/09/2024

Documento assinado digitalmente
 **ANDREY LOPES DE SOUZA**
Data: 17/10/2024 12:46:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Andrey Lopes de Souza
UFVJM – Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ALCIDEIA MARGARETH ROCHA TRANCOSO**
Data: 08/10/2024 12:19:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Alcideia Margareth Rocha Trancoso
Autônoma

Documento assinado digitalmente
 **EUGENIO NUNES SILVA BRITO**
Data: 08/10/2024 11:58:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ms. Eugênio Nunes Silva Brito
UFVJM

Diamantina



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

ATA DE DEFESA – PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

A comissão examinadora do trabalho de conclusão de curso do/a pós-graduando/a Felipe Farias Viza do Programa de Pós-Graduação *Lato sensu*, nível de **ESPECIALISTA**, área de concentração: **Educação em Direitos Humanos (EDH)**, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, instalou-se no dia 30 de setembro de 2024, às 16:00 horas, no ambiente virtual da UFVJM, GSuite (meet.google.com/wkc-mvzn-rtx?authuser=0). A Comissão Examinadora foi composta por: **Dr. Andrey Lopes de Souza** (UFVJM) orientador/a, Ms. **Eugênio Nunes Silva Brito** (UFVJM) e **Dra. Alcideia Margareth Rocha Trancoso** (Sem vínculo). Iniciou-se a sessão com a apresentação dos componentes da comissão avaliadora e passou-se a palavra a/ao discente para apresentação de sua monografia intitulada "CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA: um percurso a partir da educação em direitos humanos". Após a apresentação oral, o/a discente foi arguido/a pela referida comissão, obtendo o seguinte resultado:

(x) Aprovado

() Reprovado

Após aprovação e entrega da versão final da monografia devidamente corrigida, o/a concluinte fará jus ao título de **ESPECIALISTA em Educação em Direitos Humanos**, pela UFVJM.

Diamantina, 30 de setembro de 2024.



Documento assinado digitalmente
EUGENIO NUNES SILVA BRITO
Data: 02/10/2024 08:36:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Eugênio Nunes Silva Brito – UFVJM



Documento assinado digitalmente
ALCIDEIA MARGARETH ROCHA TRANCOSO
Data: 02/10/2024 09:41:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alcideia Margareth Rocha Trancoso – Sem vínculo



Documento assinado digitalmente
ANDREY LOPES DE SOUZA
Data: 01/10/2024 14:32:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Andrey Lopes de Souza – UFVJM

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Prof. Dr. Andrey Lopes de Souza, meu orientador, por suas precisas orientações, paciência inabalável e por não ter desistido de mim ao longo deste percurso duplo, dividido entre a escrita deste trabalho e a escrita de uma dissertação de mestrado.

À banca examinadora, pelos apontamentos e contribuições que enriquecem a redação final deste trabalho.

Agradeço também ao corpo docente e ao técnico administrativo da Pós-graduação lato sensu em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri, cujo apoio e dedicação foram essenciais para minha formação.

À minha família, agradeço pela torcida constante e pelo amor incondicional. Um agradecimento especial ao meu companheiro, Odilon, por seu apoio e incentivo inestimáveis.

Também sou grato às minhas amigas Eliza, Catharine, Larissa, Vanessa e Sofia, por estarem sempre torcendo por mim.

Por último, mas sempre em primeiro lugar em meu ser, agradeço a Deus por tudo, em especial por me guiar em cada passo desta jornada.

RESUMO

O trabalho explora as intersecções entre currículo, cultura e diferença no contexto das políticas educacionais brasileiras, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na educação em direitos humanos tendo como principal referencial a teoria discursiva do currículo proposta por Lopes e Macedo (2011). A partir da análise crítica da BNCC, o texto destaca a relevância da educação em direitos humanos como instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Desde o processo de redemocratização em 1985, houve importantes avanços nesse campo, como a incorporação de diretrizes que valorizam a diversidade e os direitos fundamentais. No entanto, apesar desses progressos, a BNCC é alvo de críticas por sua abordagem padronizadora, que limita o reconhecimento das especificidades culturais e regionais no processo educacional. A ausência de diretrizes claras e específicas sobre a implementação da educação em direitos humanos na BNCC transfere essa responsabilidade para os sistemas educacionais locais, o que pode gerar desigualdades na efetivação desses princípios. O texto propõe que a própria ideia de um currículo unificador e universalista é problematizada, uma vez que qualquer currículo reflete relações de poder e discursos dominantes, moldando subjetividades de forma contingente. A proposta de um "currículo-cultura", nessa visão, não busca subverter uma norma fixa, mas entender o currículo como um espaço onde as diferenças e as identidades são constantemente produzidas, contestadas e reformuladas. A educação em direitos humanos, nesse contexto, é menos uma ferramenta de transformação social e mais um processo contínuo de questionamento, onde as noções de igualdade, justiça e democracia estão sempre em disputa, sem um fim ou resolução final.

Palavras chave: Currículo. Cultura. Diferença. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The work explores the intersections between curriculum, culture, and difference within the context of Brazilian educational policies, emphasizing the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and education in human rights, with the primary reference being the discursive theory of curriculum proposed by Lopes and Macedo (2011). Through a critical analysis of the BNCC, the text highlights the relevance of education in human rights as a fundamental tool for building a more just, inclusive, and equitable society. Since the process of redemocratization in 1985, there have been significant advances in this field, such as the incorporation of guidelines that value diversity and fundamental rights. However, despite these advancements, the BNCC has faced criticism for its standardizing approach, which limits the recognition of cultural and regional specificities in the educational process. The absence of clear and specific guidelines on the implementation of education in human rights within the BNCC transfers this responsibility to local educational systems, which can lead to inequalities in the realization of these principles. The text proposes that the very idea of a unifying and universalist curriculum is problematic, as any curriculum reflects power relations and dominant discourses, shaping subjectivities in a contingent manner. The proposal for a "curriculum-culture," in this view, does not seek to subvert a fixed norm, but to understand the curriculum as a space where differences and identities are constantly produced, contested, and reformulated. Education in human rights, in this context, is less a tool for social transformation and more a continuous process of questioning, where the notions of equality, justice, and democracy are always in dispute, without an end or final resolution.

Keywords: Curriculum. Culture. Difference. Human Rights.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PERCURSO TEÓRICO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	10
2.1.....	10
2.2 Contexto da Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos.	12
2.3 A Educação em Direitos Humanos na Base Nacional Comum Curricular.....	14
3 A IMPORTÂNCIA DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM DIÁLOGO COM AS TEORIAS DO CURRÍCULO	17
3.1 Currículo e a teoria pós-crítica.....	17
3.2 Currículo e Cultura	19
3.3 O convívio com a diferença a partir das relações culturais na teoria curricular	22
3.4 Experiências curriculares em Educação em Direitos Humanos	24
3.5 Discussão e resultados.....	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito examinar as interrelações entre currículo, cultura e diferença nas políticas curriculares vigentes no Brasil, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se articula com uma trajetória orientada à educação em direitos humanos. Busca-se, nesse sentido, promover um diálogo com autores do campo do currículo e da educação em direitos humanos, visando elaborar uma produção textual que critique as padronizações inerentes às políticas educacionais contemporâneas. O objetivo principal deste trabalho é analisar como a BNCC influencia a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar, destacando suas limitações e implicações nas categorias de cultura e diferença, a partir da perspectiva discursiva do currículo, conforme proposto por Lopes e Macedo (2011). Especificamente, pretende-se explorar como a abordagem homogeneizadora da BNCC ignora a diversidade de experiências e saberes presentes nas salas de aula, propondo um currículo que celebre a diferença como elemento central na formação de sujeitos críticos. Ao defender um currículo que promova a diversidade no cotidiano escolar, reafirma-se a necessidade de uma política cultural que vá além das normas. No entanto, reconhece-se a coexistência de traços teóricos críticos, fruto das influências predominantes no campo da educação, ainda que este trabalho se alinhe às teorias pós-críticas.

A articulação desses objetivos visa contribuir para a construção de uma educação que respeite e valorize as diferenças, ampliando o debate sobre as práticas curriculares. A educação não é vista como uma ferramenta de transformação social em um sentido fechado, mas como um processo contínuo de questionamento, onde as noções de igualdade, justiça e democracia estão em constante movimento, sempre abertas à resignificação. A questão que orienta este estudo é: de que modo a BNCC pode promover ou limitar a inserção dos direitos humanos no currículo escolar, considerando os direitos humanos como direitos culturais (UNESCO, 1982) e fomentadores da diferença?

Esta pesquisa se insere no campo científico ao apresentar uma crítica à BNCC e suas repercussões na educação em direitos humanos. Ao revelar as limitações de sua abordagem padronizadora, o estudo propõe uma reflexão sobre a valorização da diferença, incitando um debate mais amplo sobre o tema. Ao conectar a educação em direitos humanos com as práticas curriculares, ressalta-se a importância de formar sujeitos críticos e comprometidos, cuja atuação seja fundamental para a construção de uma sociedade mais aberta às negociações do diferir.

Assim, desafia-se as normativas estabelecidas, abrindo caminho para novas formas de conhecimento e práticas educativas.

Metodologicamente, o trabalho apoia-se na análise e revisão de literatura no campo do currículo, configurando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico. A fundamentação teórica provém, majoritariamente, da perspectiva pós-estrutural do currículo (Lopes; Macedo, 2011), que rompe com os modelos tradicionais da linguagem e da prática. Nessa lógica, a BNCC, enquanto dispositivo normativo, é compreendida como um produtor e produto de discursos que podem ser desconstruídos e reconfigurados. As disputas de poder e significação que atravessam o campo curricular (Lopes; Macedo, 2011) tornam-se, assim, centrais à análise.

Teoricamente, o estudo se ancora em Lopes (2013), que discorre sobre a teoria pós-crítica do currículo e esclarece os limites e articulações entre as diferentes vertentes do “pós”. O diálogo com Lopes e Macedo (2011) permite discutir as noções de currículo, cultura e diferença, articulando essas categorias com autores relevantes para o campo. Em relação à educação em direitos humanos, o estudo recorre a documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, além de autoras como Zenaide e Viola (2019) e Vera Candau (2013). As críticas à BNCC são amparadas em Macedo (2015), Lepre *et al.* (2021) e Stribel (2019), enquanto a proposição de um currículo-cultura é discutida com base em Dias (2019).

Este trabalho está organizado em duas partes. A primeira seção aborda a trajetória teórica da educação em direitos humanos, ressaltando sua importância na construção de sociedades mais justas e inclusivas, por meio da promoção do respeito aos direitos fundamentais. No Brasil, essa história tem sido marcada por avanços desde a redemocratização, incluindo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. Essas diretrizes estabelecem princípios fundamentais, como a dignidade humana, a igualdade de direitos e a sustentabilidade socioambiental, destacando também a formação de educadores nesse contexto. Quanto à inserção dos direitos humanos na BNCC, o documento reconhece a transversalidade do tema no currículo escolar. Entretanto, surgem críticas à sua natureza padronizadora e à ausência de diretrizes claras sobre direitos humanos, delegando essa responsabilidade às esferas locais, o que pode gerar interpretações variadas e comprometer a implementação efetiva nas escolas.

Na segunda parte, o diálogo com as Teorias do Currículo, conforme Lopes e Macedo (2011), enfatiza a relevância da diferença cultural na construção educacional dos direitos

humanos. Primeiramente, a cultura é discutida como elemento central na formação dos sujeitos, evidenciando a disputa por visibilidade e legitimidade cultural. O multiculturalismo, especialmente em sua vertente crítica, é apresentado como campo de lutas políticas e identitárias, desafiando as visões hegemônicas. A perspectiva pós-estrutural, representada por autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, subverte as noções fixas de identidade e cultura, enfatizando a fluidez e a contingência dos significados culturais.

2 PERCURSO TEÓRICO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A trajetória da educação em direitos humanos no Brasil revela avanços significativos, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, que consolidou direitos fundamentais e promoveu políticas públicas voltadas à inclusão desse tema nos currículos escolares. A criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2007 foi um marco importante, estabelecendo diretrizes transversais para integrar os direitos humanos em todos os níveis de ensino. Esse plano destaca a formação crítica de educadores e a abordagem transversal dos direitos humanos na educação básica, promovendo uma perspectiva crítica e emancipatória. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece os direitos humanos como um tema transversal, com o objetivo de desenvolver competências cívicas e uma compreensão mais ampla dos direitos. Entretanto, a BNCC é alvo de críticas por sua padronização, que pode desconsiderar as diferenças sociais e contextuais, além de carecer de propostas concretas para a implementação eficaz da educação em direitos humanos nas escolas, resultando em uma abordagem inconsistente e limitada.

2.1 Currículo e teorias

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o termo “Currículo” pode ter múltiplos significados e “não tem encontrado resposta fácil” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). O currículo já foi / é definido como a grade curricular de uma graduação; disciplinas escolares; plano de curso de atividades livres; planejamento; instrumento de controle social; fluxo cultural; processo de significação e enunciação; política pública de cultura; entre outras variantes que buscaram responder “o que é currículo” ao longo do espaço-tempo educacional e trabalhista, visto que o currículo aqui discutido muitas vezes é confundido com o currículo *vitae* (que também pode ser incluído nesse *hall* de definições). Talvez, por tantos caminhos de significação, que Silva (2022) trate o currículo como documento de identidade.

A distinção entre a teoria crítica e a pós-crítica do currículo pode ser entendida a partir de uma transformação nas concepções de poder, conhecimento e subjetividade, temas centrais abordados por Tomaz Tadeu da Silva (2022) em Documentos de Identidade. A teoria crítica do currículo, profundamente influenciada pelo marxismo e pela Escola de Frankfurt, enxerga o currículo como um meio de reprodução de desigualdades sociais e culturais, ao mesmo tempo em que busca transformá-lo em uma ferramenta de emancipação e justiça social. Autores como

Paulo Freire e Henry Giroux defendem que a educação deve conscientizar os estudantes sobre as opressões sociais, econômicas e culturais, preparando-os para resistirem a essas estruturas de dominação. Nesse contexto, a teoria crítica parte do princípio de que existe uma racionalidade universal, capaz de orientar a luta contra as injustiças e guiar a transformação social.

Contudo, como observa Silva (2022), a teoria crítica foca na ideia de que o poder é algo possuído pelas classes dominantes e, portanto, deve ser redistribuído. Para os críticos, o currículo serve aos interesses dessas classes, funcionando como um instrumento de manutenção do status quo. Assim, a luta política e pedagógica concentra-se na conscientização dos oprimidos e no combate às formas de controle e dominação exercidas pela educação. A crítica ao currículo tradicional visa questionar como ele perpetua desigualdades e marginaliza os saberes de grupos historicamente excluídos. Como Silva aponta, essa abordagem segue uma lógica de denúncia e resistência contra uma ordem opressiva já estabelecida.

O currículo sob a óptica pós-estrutural é enxergado através de uma lente que percebe a indefinição de um significante, de modo que o significado “é sempre adiado” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40). O modo como se interage e se concebe a discursividade do mundo leva ao inevitável movimento de questionamento. O currículo sob a óptica pós-estrutural adia sua conceituação fixa pois a mesma é sempre alvo de questionamentos, desconstruções e novos questionamentos que ocasionam novos significados e sentidos produzidos:

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

No campo cultural, continua-se o amparo teórico na leitura de Lopes e Macedo (2011), agora de modo mais extensivo pois se faz crucial aprofundar a noção “cultura” dentro do currículo. As autoras se debruçam nos estudos culturais e na virada do estruturalismo para o pós-estruturalismo. Neste ponto, percebe-se que a cultura é vista a partir da linguagem, uma “condição de existência” que ganha centralidade através / pelo / a partir do discurso e suas práticas de significação. É nesta seção, as pesquisadoras creditam notoriedade a Stuart Hall e outros autores já mencionados.

Neste contexto curricular promovido por Lopes e Macedo (2011), a diferença cultural é confrontada com noções de identidade nacional e biológica, buscando-se uma descentralização dessas concepções em favor de uma compreensão mais fluida e contingente das identidades. A abordagem pós-estrutural destaca a impossibilidade de fixação de sentidos, apontando para uma pluralidade de significados e identificações contingentes. A oposição entre diferença e identidade é explorada, defendendo-se uma política curricular voltada para a diferença, onde os processos de identificação são políticos e provisórios.

As práticas curriculares em educação em direitos humanos refletem essas discussões teóricas, enfatizando a integração transversal dos princípios dos direitos humanos em todas as disciplinas, projetos interdisciplinares que abordam questões complexas, diálogo aberto e debate construtivo, atividades de sensibilização, engajamento em projetos comunitários e reflexão crítica sobre valores e práticas relacionadas aos direitos humanos. O objetivo é promover uma compreensão profunda e significativa dos direitos humanos, capacitando os alunos a agir como agentes de mudança positiva em suas vidas e comunidades, em meio a um contexto marcado por lutas políticas e identitárias pela significação do currículo.

2.2 Contexto da Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos

O percurso da educação em direitos humanos no Brasil é marcado por avanços, mas também por desafios persistentes. Mesmo antes de sua formalização como conceito, os princípios dos direitos humanos eram defendidos por movimentos sociais, especialmente durante o regime militar (1964-1985) e no processo de redemocratização. As lutas por direitos civis, políticos, sociais e econômicos desempenharam um papel central na conscientização pública sobre a importância de promover e defender os direitos humanos no país.

A promulgação da Constituição de 1988 estabeleceu um marco legal importante para a educação em direitos humanos no Brasil, consagrando diversos direitos fundamentais e lançando as bases para uma sociedade mais justa e inclusiva. Esse período pós-redemocratização resultou em várias políticas públicas voltadas para a educação, particularmente a inclusão de temas relacionados aos direitos humanos nos currículos escolares, liderada por instituições como o Ministério da Educação (MEC).

A criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2007 foi um passo decisivo para promover a educação em direitos humanos no Brasil. O PNEDH apresenta diretrizes que visam incorporar esses princípios em todos os níveis de ensino.

Segundo Zenaide e Viola (2019), o caráter transdisciplinar do PNEDH permitiu "avanços consideráveis, especialmente na educação superior" (Zenaide; Viola, 2019, p. 98). Contudo, suas diretrizes não se restringem ao ensino superior, abrangendo toda a estrutura educacional, conforme destaca o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

O PNEDH foi formulado através de uma colaboração entre os governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, além de organizações internacionais, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil. Esse processo participativo e de consulta pública resultou na criação do plano, coordenado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto por especialistas e representantes de diferentes setores sociais. Estruturado em torno de cinco eixos principais – Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Formação de Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia – o plano busca integrar os direitos humanos no cotidiano educacional e social (Brasil, 2018a).

Candau (2013) argumenta que a educação em direitos humanos deve ser compreendida em um contexto mais amplo, em que a escola e os educadores necessitam de uma formação crítica para compreender a realidade social e atuar na sua transformação. O PNEDH promove não apenas o ensino de conteúdos sobre direitos humanos, mas também uma formação integral dos sujeitos, possibilitando uma visão crítica e emancipatória do mundo, que visa à construção de uma sociedade mais equitativa e solidária, com o respeito à diversidade e à dignidade humana no centro do processo educativo.

Na Educação Básica, o PNEDH enfatiza a importância de incorporar os direitos humanos de forma transversal no currículo escolar. Para Vera Candau (2012), essa transversalidade é crucial para garantir que os direitos humanos sejam tratados de forma contínua, permeando todas as disciplinas, e não de maneira pontual ou isolada, privilegiando a interculturalidade. Essa abordagem assegura que os alunos tenham contato constante com os valores dos direitos humanos, desenvolvendo uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais, ao preconceito e à discriminação.

Em 2012, a Resolução Nº 1, de 30 de maio, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Essa resolução consolidou a necessidade de que os sistemas de ensino adotassem uma abordagem integrada e transversal dos direitos humanos. De acordo com o CNE, a EDH deve ser parte essencial do direito à educação e deve promover práticas pedagógicas que protejam e defendam os direitos humanos, incentivando sua aplicação tanto no ambiente escolar quanto na vida cidadã. Entre os princípios fundamentais da EDH estão: dignidade humana, igualdade de

direitos, valorização das diferenças, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade e sustentabilidade socioambiental.

A Educação em Direitos Humanos, conforme observam Dias e Porto (2010), não pode ser uma prática neutra, desvinculada das realidades sociais. Para as autoras, são

(...) construções históricas e, portanto, variam em distintos contextos sociais. Por isso, requer uma seleção cuidadosa das temáticas advindas das demandas dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, devidamente apresentadas no contexto social e histórico de onde surgiram e onde adquiriram sentido (Dias; Porto, 2010, p. 57).

Portanto, a EDH deve ser compreendida como um processo multidimensional, que não apenas integra conhecimentos sobre direitos humanos, mas também promove valores e práticas compatíveis com a cultura dos direitos humanos, formando cidadãos críticos e engajados na luta por justiça social.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é outro aspecto essencial das diretrizes da EDH. Candau (2013) destaca que a formação de educadores deve ir além do domínio de conteúdos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade cultural e combatam as desigualdades, visando à inclusão de todos os sujeitos no processo educativo.

A Educação Superior também desempenha um papel crucial na promoção dos direitos humanos. Candau (2013) observa que as universidades têm a responsabilidade de incluir disciplinas voltadas para os direitos humanos, além de promover pesquisas e ações de extensão que dialoguem com movimentos sociais e comunidades marginalizadas. A extensão universitária, voltada para os direitos humanos, deve promover projetos que enfrentem a exclusão social e a violação de direitos.

A educação em direitos humanos, assim, assume um papel transformador tanto no âmbito escolar quanto no contexto social mais amplo, ao buscar a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Candau e Sacavino (2010) afirmam que a educação em direitos humanos não se limita à transmissão de informações, mas envolve uma prática reflexiva e crítica que contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar em prol de uma sociedade mais justa.

2.3 A Educação em Direitos Humanos na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b) configura-se como um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades esperados dos estudantes ao longo da educação básica no Brasil. Nesse contexto, a educação em direitos

humanos emerge como uma dimensão crucial, conectando-se a várias áreas do saber e contribuindo para uma formação integral e crítica dos alunos.

A BNCC reconhece os direitos humanos como um tema transversal, exigindo que princípios e valores dessa área sejam incorporados de forma contínua em todas as disciplinas. Tal inclusão busca possibilitar que os estudantes desenvolvam uma compreensão ampla e crítica dos direitos humanos em diversas esferas do conhecimento.

O documento prevê objetivos específicos para a aprendizagem de direitos humanos ao longo das etapas da educação básica. Por exemplo, no Ensino Fundamental, os alunos devem ser capacitados a reconhecer a importância dos direitos humanos na construção de uma convivência democrática e plural. No Ensino Médio, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades críticas para analisar questões relacionadas aos direitos humanos e busquem soluções para os desafios sociais.

A BNCC também delinea competências essenciais para fomentar uma consciência crítica e o engajamento dos estudantes com os direitos humanos, como a habilidade de identificar violações, respeitar a diversidade cultural e exercer a cidadania de forma ativa e responsável. Essas competências são vistas como fundamentais para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a justiça social e a igualdade (Brasil, 2018b).

No entanto, apesar da intenção de normatizar o ensino e a educação em direitos humanos, surgem críticas à BNCC, especialmente em função de seu caráter “padronizador”. Autores como Elizabeth Macedo (2015) ressaltam que essa característica tende a obliterar as diferenças, além de se revelar inatingível: “trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida” (Macedo, 2015, p. 897).

Outro ponto crítico é abordado por Lepre *et al.* (2021), que apontam a ausência de propostas concretas de trabalho acerca dos direitos humanos na Base, deixando sua implementação a cargo dos sistemas educacionais estaduais, distrital e municipais. Dessa forma, a BNCC se mostra insuficientemente específica em relação aos conteúdos e práticas que devem ser ensinados nas escolas, podendo resultar em interpretações diversas e na falta de consistência na abordagem dos direitos humanos pelas instituições educacionais. Tal lacuna pode culminar em uma implementação limitada e inadequada da educação em direitos humanos nas escolas, refletindo uma tensão entre a normatização proposta e a pluralidade necessária ao campo educacional.

No artigo "Educação em Direitos Humanos e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular", Guilherme Pereira Stribel (2019) propõe uma análise crítica das

intersecções entre direitos humanos e educação, destacando a necessidade de uma abordagem que vá além da mera adesão a discursos hegemônicos.

A análise de Stribel (2019) sobre os documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela as limitações de uma abordagem que se propõe a ser universal. Ao considerar os documentos, o autor aponta que a maioria deles adota uma perspectiva clássica de direitos humanos, que frequentemente ignora a complexidade e a diversidade das experiências sociais. Esta crítica é particularmente relevante na análise pós-estrutural, que busca desnaturalizar as narrativas hegemônicas que moldam o entendimento de direitos humanos. O caráter centralizador e normativo da BNCC é um ponto crucial para a discussão. Ao se afirmar como uma "referência nacional obrigatória", o documento não apenas impõe conteúdos, mas também marginaliza saberes e práticas que não se alinham com sua proposta. A abordagem hegemônica sugere que o que é considerado "comum" e "básico" tende a silenciar a pluralidade de experiências culturais e sociais, resultando em uma homogeneização do currículo que deslegitima saberes locais e contextuais. Essa crítica se alinha com a perspectiva discursiva, que vê o currículo como um espaço onde relações de poder e saber se entrelaçam, moldando a educação e as experiências de aprendizagem.

A escassez de menções diretas aos direitos humanos na BNCC e a sua apresentação em notas de rodapé sinalizam uma falta de comprometimento com a educação em direitos humanos de forma sistemática e profunda. Essa superficialidade revela a dificuldade de implementar uma educação que realmente respeite e valorize a diferença. Em um documento que deveria abarcar a formação de sujeitos críticos e conscientes, a BNCC acaba reproduzindo uma lógica que privilegia a conformidade e a uniformidade, o que é contraproducente para a promoção de uma cultura de direitos humanos. A argumentação de Stribel (2019) destaca a necessidade de um currículo que não apenas mencione os direitos humanos, mas que os integre de maneira significativa nas práticas pedagógicas. A educação em direitos humanos deve ir além da mera transposição didática, sendo entendida como uma prática que questiona e transforma as realidades sociais. A ausência de espaço para discussões sobre diversidade, diferença e inclusão no currículo formal impede a efetiva promoção de uma educação que respeite a dignidade humana.

3 A IMPORTÂNCIA DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM DIÁLOGO COM AS TEORIAS DO CURRÍCULO

No capítulo "Currículo e Diferença" de Lopes e Macedo (2011), a análise da cultura no currículo revela a fluidez dos significados e a multiplicidade das práticas sociais. As autoras argumentam que a educação não apenas reproduz, mas também contesta e renegocia os sentidos culturais, enfatizando a luta de grupos minoritários por reconhecimento em um cenário multicultural. Ao dialogar com teorias do multiculturalismo, as autoras criticam tanto a visão liberal quanto a crítica, sugerindo que a inclusão curricular deve desafiar a fixidez das identidades em favor de um entendimento dinâmico e contingente da diferença. Referências a pensadores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva ilustram como poder e saber se entrelaçam na produção cultural, onde as identidades não são estáticas, mas constantemente reconfiguradas por discursos e práticas. A crítica às políticas educacionais globais destaca os riscos de homogeneização, enquanto experiências em direitos humanos propõem práticas que transcendem fronteiras disciplinares e promovem a interseccionalidade. Assim, a educação em direitos humanos emerge não como uma solução definitiva, mas como um espaço contínuo de questionamento e rearticulação das identidades e valores sociais, onde a diferença é não apenas reconhecida, mas celebrada em sua complexidade.

3.1 Currículo e a teoria pós-crítica

Lopes (2013) se propõe a distinguir os diferentes "pós" dentro da teoria pós-crítica a fim de desmistificar algumas ideias corriqueiras acerca disso, a exemplo: a ideia de que o prefixo pós significa a superação do movimento filosófico anterior. Ou seja, o pós-estruturalismo não significa a superação do estruturalismo, ambas as correntes de pensamento continuam coexistindo. O ponto aqui é que, na verdade, o prefixo pós indica uma noção de questionamento e problematização. Além disso, Lopes vai além ao ratificar as individualidades de cada "pós", não sendo tudo uma mesma coisa dentro do guarda-chuva pós-crítico. "Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas" (Lopes, 2013, p. 10).

No pós-estruturalismo há muitos pontos de encontro com o estruturalismo, especialmente no que diz respeito à linguagem. Mas também há diversos pontos divergentes ou até mesmo complementares. No pós-estruturalismo, há ênfase no discurso, naquilo que vai além do que é falado, mas ainda escrito. O suplemento derridiano fundamenta esta ideia. Aqui, de

certo modo, há uma ruptura com a estrutura, dado o caráter descentrado do pós-estruturalismo. Ainda, a noção de sujeito é questionada mais fortemente, abandonando o ideal cartesiano e se aproximando do ideal lacaniano. É nesta “corrente filosófica” que muitas das discussões no campo do currículo, em especial as políticas de currículo, são feitas hoje, essencialmente com base em autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Derrida. Por outro lado, o estruturalismo, inaugurado por Ferdinand de Saussure, concentra-se na análise das estruturas subjacentes que organizam e determinam o significado e a experiência. Essas estruturas são consideradas universais e atemporais, com a linguagem vista como um sistema de signos que se relacionam de forma estável e determinística. Para os estruturalistas, o significado reside na relação entre os signos, sendo visto como algo fixo. Na perspectiva estruturalista, os textos e discursos são entendidos como representações estáveis de uma realidade subjacente.

As teorias pós-coloniais também são demasiadamente influenciadas por Derrida com o intuito de questionar e problematizar as relações colonizador/colonizado, bem como império/imperialismo. Muitas dessas discussões são ligadas à raça, etnia, gênero, sexualidade, multiculturalismo, entre outros. Um forte nome que ajuda a compreender melhor esta teoria é o de Homi Bhabha, autor indiano amplamente utilizado no campo do currículo para discutir cultura.

“A pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX – duas grandes guerras, holocausto, bomba atômica, genocídios de toda a espécie” (Lopes, 2013, p. 15). Não necessariamente o pós-modernismo sucede a modernidade no espaço-tempo, contudo, rompe com os ideais modernistas e adota uma visão mais niilista do mundo. Existe uma valorização pelo dissenso.

Como reação ao pós-modernismo, o pós-fundacionalismo aposta na “crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política” (Lopes, 2013, p. 16). Crê na impossibilidade de qualquer fundamento.

Por último, Lopes explana sobre o pós-marxismo, que pode ser vinculado tanto quanto à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, quanto a necessidade de ir além do marxismo tradicional. Se insere no campo da esquerda e mantém um certo vislumbre de democracia e justiça social, mesmo que isto implique na reconfiguração do marxismo.

Como ponto comum aos “pós”, Lopes acrescenta que:

Todos esses movimentos se cruzam, se mesclam e por vezes também se confrontam (...) São marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação

da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura. (Lopes, 2013, p. 17).

Quanto a implicância dos “pós” ao campo da política curricular, a pesquisadora opta pelo amplo diálogo a partir do pós-fundacionalismo e do pós-marxismo, amparados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Dessa forma, a autora desenvolve noções como de hegemonia para as decisões políticas que são tomadas para a formulação e execução de currículos. Investe também na desestabilização das tentativas de fixação de normas e identidades, se afastando de projetos homogeneizadores.

3.2 Currículo e Cultura

Inicia-se o capítulo “Cultura” da obra *Teorias de Currículo*, de Lopes e Macedo (2011), pois considera-se necessário abranger uma discussão inicial e panorâmica acerca da questão cultural no Currículo.

As autoras introduzem o texto afirmando os diversos sentidos que a cultura adquire nas mais diferentes áreas do conhecimento e também num sentido mais amplo, comumente propagado como um elemento de socialização e de partilha entre membros de uma determinada comunidade. Neste contexto, ao trazer a educação à discussão, afirmam que “A educação forma, assim, sujeitos cultivados” (Lopes; Macedo, 2011, p. 184), uma vez que se torna responsável por reproduzir essa partilha cultural na sociedade. Essa partilha, assim como a seleção do conhecimento e dos conteúdos que se farão presentes no currículo escolar, também é alvo de disputas. Observa-se que o próprio termo cultura abarca em si uma noção de alta cultura, como se certas culturas fossem superiores a outras. Pode-se citar como exemplo a questão das artes e da musicalidade, onde frequentemente o grafite e o funk são vistos como sinônimos de uma baixa cultura, e que, através do cultivo de uma boa educação, poderia haver uma ascensão ao gosto e à apropriação de artes ditas clássicas e de músicas como a MPB – música popular brasileira. Isso diz respeito ao que as autoras vão chamar de “repertório de significados”: “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. É desse repertório que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo (...)” e que “(...) nem todos são sempre considerados válidos (...)” (Lopes; Macedo, 2011, pp. 184-185). A partir disso, forma-se um cenário de disputas, de luta por legitimação e visibilidade, onde se observam seleção, exclusão, dominação e padrões culturais definidos e definidores.

Diante do cenário descrito, intensificam-se as lutas por significação e por reconhecimento. Grupos minoritários (politicamente) passam a denunciar a noção de cultura apresentada até aqui. Sendo assim, as autoras descrevem que as sociedades se mostram cada vez mais “multiculturais”, associando isso a fatores como globalização e fluxos migratórios causados pelo avanço da tecnologia, por exemplo. Quando se retorna à pauta do que será incluído no currículo escolar, novos desafios emergem à medida que os excluídos lutam por visibilidade de suas práticas culturais. Adiciona-se aqui a questão da representação, indagando-se como essa representação poderia ser feita, com qual finalidade, etc. É destacado pelas autoras um movimento de assimilação pelas propostas liberais frente à cultura, objetivando um controle social, “controle da diversidade”.

Existem diversas formas de interpretar a cultura e suas manifestações frente ao currículo. Ancoradas em diversas teorias, cada uma dialoga com o que lhe é cabível. Aprofundando a temática, as autoras trazem contribuições ligadas ao multiculturalismo crítico e liberal (vinculadas à perspectiva crítica), bem como as apropriações pós-estruturais e pós-coloniais. Explorando a perspectiva crítica, Lopes e Macedo (2011, p. 187) dissertam sobre o multiculturalismo liberal e crítico. Elas utilizam a noção de “culturas em negociação” para associar uma ideia de rejeição aos ideais conservadores na cultura, “ainda que resquícios do projeto conservador possam ser vistos em diversas ocasiões”. Quando mobilizam a pauta curricular, o autor Peter McLaren é introduzido. Bebendo da fonte de perspectivas marxistas e pós-modernas, McLaren possui grande apelo no debate do multiculturalismo, indo além do fator classe social, abrangendo também questões de raça e etnia, e foi amplamente socializado no Brasil.

Lopes e Macedo (2011) vão dizer que McLaren desenvolve estudos sobre os multiculturalismos liberal e crítico. O primeiro, liberal humanista, aposta numa visão mais universalista das culturas, como se fosse possível integrá-las para se obter um cidadão universal. Há ainda uma visão de esquerda desse multiculturalismo liberal, onde surge a incógnita de escolas especiais para cada minoria. Lopes e Macedo enfatizam que essa é uma questão relativamente delicada, pois escolas focadas em grupos religiosos são comumente aceitas, mas escolas para negros, por exemplo, seriam alvo de muitas críticas. De qualquer modo, isso ocorre porque, nesta variante do multiculturalismo liberal, os grupos minoritários centram o “reconhecimento da diferença” (Lopes; Macedo, 2011, p. 188). Quanto ao multiculturalismo crítico, McLaren parte de um viés mais histórico na análise da construção e reconhecimento das identidades, aproximando-se de perspectivas discursivas, pois entende que há uma configuração de luta política e de construção de significados. Há aqui um esforço para

“desestabilizar formas de pensar” (Lopes; Macedo, 2011, p. 189) a cultura e suas relações mais liberais e conservadoras frente ao currículo escolar.

No Brasil, os nomes que se destacam no multiculturalismo são Antonio Flavio Moreira e Vera Candau. A preocupação de Moreira se ajusta ao longo dos anos 1990 e 2000, onde a atenção à cultura frente ao currículo escolar inclui o respeito à diferença alinhado à promoção da justiça social, ajustando-se à preocupação com os conteúdos e a pauta do que será ensinado nas disciplinas. Já Candau alinha-se mais com a noção de emancipação cultural do sujeito e interculturalidade, entendendo que os princípios universais na escola devem ser questionados e promovendo o empoderamento dos grupos minoritários.

Adentrando o campo discursivo, as autoras passam a discorrer sobre os estudos culturais e a virada do estruturalismo para o pós-estruturalismo. Aqui, compreende-se que a cultura é vista a partir da linguagem, uma condição de existência que ganha centralidade através do discurso e suas práticas de significação. Nesta seção, os autores Stuart Hall e Henry Giroux ganham notoriedade. Lopes e Macedo dissertam que Hall caminha dentro dos espectros propostos pela virada cultural e avança nos estudos pós-estruturais ao defender que a linguagem institui o mundo, assumindo que “a centralidade da cultura advém, em grande medida, da transformação das esferas tradicionais da sociedade – econômica, social, política e cultural – e tem enorme impacto de transformação no cotidiano” (Lopes; Macedo, 2011, p. 197). Alinha a isso a própria dimensão discursiva da cultura, não só como regulada, mas ainda como reguladora. Sobre a regulação nessa visão, considera-se importante citar que

(...) de forma geral, a regulação visa a impedir que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado. É sempre, portanto, uma exclusão, uma ação de força. Isso não implica, porém, que se possa viver sem ela: sem regulação, as práticas sociais seriam mais do que aleatórias, sem significado. (Lopes; Macedo, 2011, p. 198).

Giroux, apesar de ser um autor vinculado à teoria crítica, abraça as teorias pós-críticas para discutir a dimensão da cultura no campo da educação. Lopes e Macedo informam que Giroux aposta no que parece uma produção cultural-pedagógica que abrange outros trabalhadores para efetivar sua teoria em diferentes tipos de textos, como as próprias políticas, filmes e tecnologias. Ele rejeita os determinismos e binarismos. No que concerne à regulação, compreende que a cultura “é regulada e regula os sujeitos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 202). Além disso, possui uma visão dual de discurso, que “mescla” a materialidade com o que vai além dos discursos.

Caminhando para o que talvez seja o ponto alto do capítulo, as autoras apresentam uma leitura pós-estrutural da cultura dentro do campo do currículo. Tomaz Tadeu da Silva é o

representante brasileiro dessa discussão, tendo desempenhado um papel fulcral na disseminação desses estudos no Brasil, ainda na década de 1990. Silva constrói seus argumentos apoiando-se em autores como Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, dando ênfase aos estudos de Foucault, especialmente no que diz respeito ao poder e ao saber. Silva, com base em Foucault, entende que o poder é exercido por todos, são relações capilarizadas de poder (micropoderes). Ele se apropria, ainda, da noção de um sujeito descentrado “que convive com a instabilidade e provisoriidade de discursos múltiplos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 205).

No trajeto teórico de Silva, apesar de Lopes e Macedo afirmarem que ele mantém rastros de seus dias de teoria crítica, o autor faz uma leitura (e escrita) de currículo como cultura, como prática discursiva de significação, ainda que não mencione diretamente as culturas: “o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações” (Lopes; Macedo, 2011, p. 207).

Por fim, as professoras trazem à tona a discussão sob o viés pós-colonial. O pós-colonialismo pode ser apresentado como uma perspectiva que se propõe a estudar os processos socioculturais dos países que romperam com o colonialismo experienciado (nesses países) antes dos anos 1950. As autoras entendem o pós-colonialismo “como perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 208).

Há vertentes pós-coloniais marxistas, pós-estruturais, entre outras. As autoras percorrem a contribuição de dois autores que não são do campo do currículo, mas que ajudam a pensar a cultura no currículo (e vice-versa): Nestor García Canclini e Homi Bhabha. Focaliza-se aqui as contribuições de Bhabha. Lopes e Macedo indicam que Bhabha investe na definição de cultura como prática de enunciação, ou seja, “não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura” (Lopes; Macedo, 2011, p. 211). As autoras explicam que Homi Bhabha percebe que há duas dimensões da cultura: a performática e a pedagógica. Entende que a cultura é híbrida por conta da existência dos fluxos culturais, compreendendo que a cultura é uma “mistura”. Consequentemente, ele se opõe à fixidez proposta pelo colonialismo, que visa reduzir os fluxos culturais a uma cultura única – a cultura do colonizador. Entretanto, há uma “impossibilidade de controle total” (Lopes; Macedo, 2011, p. 213) por parte do colonizador, justamente pelo caráter provisório e contingente que os discursos e os sentidos assumem: “Há sempre um espaço para o hibridismo, para a irrupção de sentidos que não podem ser fixados pelo controle colonial” (Lopes; Macedo, 2011, p. 213).

3.3 O convívio com a diferença a partir das relações culturais na teoria curricular

Lopes e Macedo (2011) reafirmam seu compromisso com o aporte pós-estrutural para pensar a diferença cultural no campo do currículo “para além da identidade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 217). As autoras esclarecem que, à época, havia uma produção baixa sobre o tema no campo, portanto, os autores escolhidos para investigação são de outras áreas do conhecimento, como filosofia e ciência política.

Ao descrever um parecer mais “histórico” (sem necessariamente demarcar temporalidade), as pesquisadoras trazem ao debate pautas relevantes para questionar as noções de identidade comumente observadas. A primeira delas é a biológica, onde é feito um apanhado acerca das teorias raciais e de gênero que propunham uma diferenciação (entendida em um sentido separatista e até mesmo capacitista) das raças e dos corpos. Esse é o primeiro modo de fixação de identidades apresentado. O segundo diz respeito ao conceito de “identidades nacionais”, onde o Estado, em uma tentativa de integrar e assimilar (direcionando à universalização), busca construir e apagar rastros da diferença, criando uma padronização, uma única identidade cujos valores compartilhados dizem respeito à valorização de simbolismos nacionais, ao apagamento de fronteiras e à soberania estatal. Assim, o que viria primeiro seria a identidade nacional, compartilhada, contrapondo-se à identidade pessoal, individual (gênero, raça, sexualidade, etc.). A crítica feita pelas autoras é o próprio fato de os grupos minoritários denunciarem a ausência deles mesmos em políticas públicas, escorando-se em Hall para pensar um conceito mais descentrado de identidade, fugindo do modelo difundido pela Modernidade. Além disso, afirmam que “diferentemente do que ocorre com discursos globais, as identidades locais não pretendem aniquilar as demais manifestações identitárias” (Lopes; Macedo, 2011, p. 222).

Quanto ao ato de descentrar as identidades, Lopes e Macedo (2011) mantêm seu apoio teórico no pós-estruturalismo e na obra de Stuart Hall, aprofundando, em essência, as relações entre significado e sentido através da nomeação das coisas. Destacam, sobretudo, a “impossibilidade de fixação de sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 223). Essa impossibilidade se dá pela dinâmica que a língua e os processos de significação manifestam. Muitos significados geram muitos sentidos. Apontam ainda alguns elementos dentro da linha discursiva que se afastam, em especial os binarismos promovidos pelo estruturalismo, que são postos “sob suspeita” (Lopes; Macedo, 2011, p. 225) pelo pós-estruturalismo. A compreensão de que as identidades são, na verdade, “identificações contingentes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 225) também ajuda a esclarecer (ou, ainda, visualizar) o escapismo dos sentidos dentro da norma ou da tentativa de regulação. Não há uma fixidez de sentidos, mesmo que essas tentativas ocorram;

entretanto, existe a possibilidade de até mesmo subverter à norma, deixando, assim, novos sentidos escaparem: “o sentido sempre será flutuante e adiado” (Lopes; Macedo, 2011, p. 225).

Percorrendo o trecho final do capítulo, salienta-se a noção da diferença como chave de oposição à noção de identidade. As autoras reconhecem os esforços dos grupos minoritários e sua inegável contribuição para a formação de uma escola mais plural. Aí, há uma crítica interessante: “uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 226). Para promover um currículo voltado à diferença e não à identidade, é necessário retomar a ideia do sentido como flutuante e adiado. A diferença recusa a identidade. Ainda neste trecho, as pesquisadoras buscam respaldo teórico em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que dissertam sobre um novo modo de enxergar o sujeito e a própria “luta” dos movimentos sociais. Os autores acreditam em “processos de identificação”, sempre de caráter provisório. Acerca do sujeito:

Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se complementar: 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).

Nesse sentido, o que constitui negros, brancos, indígenas, capitalistas e trabalhadores como grupos são as decisões de dar centralidade a uma dada demanda e fazer dela algo como uma bandeira de luta. (Lopes; Macedo, 2011, p. 229). Sendo assim, “só há sujeito quando há decisão. (Lopes; Macedo, 2011, p. 231).

Entende-se que a identificação (diferente da identidade) se dará no terreno do indecível, através de processos de luta política e articulação de demandas cuja intenção é sempre o ato de questionar, agir politicamente e desconstruir hegemonias.

3.4 Experiências curriculares em educação em direitos humanos

“Prática discursiva; prática de poder; prática de significação, de atribuição de sentidos” (Dias, 2019, p. 15) é como a autora Dias (2019) enxerga o currículo escolar no texto convidado à conversa agora. Além disso, a pesquisadora percebe o currículo não apenas como “um produto da cultura, mas é um produtor de cultura e, desse modo, defendo o currículo como política cultural pública” (Dias, 2019, p. 15). Aponta também a participação de agências internacionais na produção dos discursos que formam a política curricular e se ampara em Stephen Ball para interpretar a influência desses grupos produtores de políticas. Compreende discurso com base

na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, nesta teoria, discurso é concebido como constituinte da realidade¹

Para ampliar sua consciência acerca do currículo como política cultural pública, Dias (2019) se apoia na noção de cultura defendida por Canclíni e busca uma aproximação com a teorização de Laclau. Ela abrange a discussão da globalização, considerando diversas concepções do termo e entendendo que a globalização apresenta problemáticas em várias esferas sociais, inclusive na educação. Uma dessas consequências advém de organismos internacionais que são atores na formulação e difusão das reformas de políticas públicas, focando especialmente nas políticas de currículo para a educação básica e a formação de professores. Esses processos de globalização ajudam a disseminar o que Dias chama de “produção de consensos” (Dias, 2011, p. 17), que são produções que objetivam um certo universalismo e hegemonia política, promovidas através de grandes eventos, seminários e redes políticas influentes. Em virtude dessa convergência de sentidos, a autora convida a “pensar a pesquisa sobre políticas curriculares como uma política cultural pública, marcada por hibridismos e por lutas sociais pela significação do currículo” (Dias, 2019, p. 17). Essas lutas e disputas geram tensão e buscam a legitimação de ideias e valores por quem as representa. No caso das agências multilaterais que Dias (2019) critica, observa-se uma ideia padronizada que reduz as possibilidades de significação apresentadas pelo ambiente escolar.

Quanto ao conhecimento (dentro do currículo), a autora se opõe às perspectivas que veem o conhecimento como uma aposta na formação e qualificação de trabalhadores devido às crises cíclicas do capitalismo e chama a atenção para as tentativas de controle impostas pela gestão do conhecimento através de políticas de mensuração de resultados na busca por eficácia. Compreende-se que essa prática reduz o conhecimento à própria mensuração, uma validação que precisa ser frequentemente executada (por meio de exames internacionais e locais, por exemplo). “Desse modo, as políticas de currículo devem ser analisadas para além das questões que envolvem os processos de produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento” (Dias, 2019, p. 19).

O Relatório Delors é outro ponto de destaque no texto, que é articulado com as explanações e abordagens sobre cultura que o documento traz. Nesse contexto, o Relatório defende uma solidariedade global e convoca para o “aprender a viver juntos”. Ao tentar defender a inclusão, percebe-se, na verdade, uma das armadilhas do universalismo e a busca pela homogeneização, resultando no apagamento das diferenças. Ademais, o “aprender a viver

¹ Para saber mais, indica-se a obra de Laclau e Mouffe “Hegemonia e estratégia socialista” de 2015.

juntos” torna-se problemático, pois pode ser confundido com uma política de tolerância que não valoriza a diferença. Outro ponto do Relatório Delors é a valorização de modelos curriculares baseados nas competências e no “aprender a aprender”.

A autora é enfática ao salientar o papel da UNESCO no processo de formação e regulação de políticas e reformas educacionais. Revela que a UNESCO incorpora e legitima ideias oriundas dela mesma. Isso retoma a conversa sobre os processos de convergência de discursos políticos promovidos pelas agências internacionais. Outrossim, o órgão também é um produtor de relatórios e orientações sobre políticas educacionais, formação de professores e outros setores da sociedade. Portanto, “analisar os discursos que são produzidos e disseminados nos contextos de sua produção é tão importante quanto compreender como o discurso é construído e por quais processos as políticas são legitimadas” (Dias, 2019, p. 20).

Ao final do artigo, Dias (2019) pleiteia a pluralidade de leituras, interpretações e autores para pensar as relações curriculares. Com amparo teórico em Mouffe, ela ressalta os valores democráticos da luta política, onde seus atores são adversários e não inimigos. Por fim, valoriza as múltiplas dimensões que compõem o currículo e o tornam uma política cultural.

Aura Helena Ramos e Rita de Cássia Prazeres Frangella (2013) discutem a centralidade da educação em direitos humanos em um mundo globalizado, marcado por mobilidade espacial e tensões em torno da diferença, como preconceito, xenofobia e etnocentrismo. O foco principal é a complexidade de definir os direitos humanos no campo educacional, onde emergem sentidos conflitantes e múltiplas interpretações. O artigo de Ramos e Frangella (2013) ressoa com o entendimento pós-estruturalista de que o currículo, incluindo o de educação em direitos humanos, não é um campo fixo ou estável. O texto examina como diferentes interpretações de "direitos humanos" oscilam entre uma visão totalizante e fragmentada, o que se alinha diretamente com a ideia pós-estruturalista de que o currículo é um espaço contingente e fluido, onde significados são continuamente produzidos e contestados.

Ao adotar a noção de que o currículo está imerso em embates e articulações discursivas, as autoras problematizam a naturalização de determinadas noções de "direitos humanos" e propõem uma abordagem mais crítica e aberta a diferentes construções sociais, históricas e culturais do conceito. Nesse sentido, o artigo de Ramos e Frangella (2013) complementa e enriquece a discussão pós-estruturalista, sugerindo que o currículo de educação em direitos humanos deve incorporar um entendimento plural e dialógico dos direitos humanos, onde as vozes subalternas e as diferenças sejam plenamente reconhecidas.

Um ponto central na argumentação de Ramos e Frangella (2013) é a crítica ao caráter universalista das concepções modernas de cultura e direitos humanos. As autoras questionam a

ideia de que a cultura pode ser entendida como um "arcabouço" fixo de saberes e tradições, a ser transmitido pela escola como um patrimônio estável e homogêneo. Essa visão de cultura como repertório estática, conforme criticado pelas autoras, leva à ideia de que a educação em direitos humanos seria um espaço de socialização da "cultura dos direitos humanos" como algo dado, um conjunto de valores éticos e políticos universais que devem ser transmitidos e internalizados pelos sujeitos. Essa crítica ecoa o argumento de Lopes e Macedo (2011) de que o currículo não deve ser entendido como um veículo para a imposição de verdades universais, mas como um espaço onde os significados são negociados em um campo de disputas discursivas. Ao adotar uma abordagem discursiva, as autoras propõem uma alternativa à concepção universalista dos direitos humanos. Para elas, a cultura e os direitos humanos não devem ser vistos como entidades fixas e essencialistas, mas como processos híbridos e ambivalentes, marcados pela negociação e pela contestação contínua de significados.

Por fim, Ramos e Frangella (2013) defendem a ideia de que a educação em direitos humanos deve ser compreendida como uma prática cultural e discursiva, onde os significados são continuamente negociados e rearticulados. Em vez de ver o currículo como um espaço de transmissão de valores universais fixos, as autoras propõem que ele seja entendido como um campo de produção cultural híbrida, onde culturas hegemônicas e subalternas se encontram e se hibridizam. Nessa perspectiva, a escola não é apenas um espaço de socialização de uma "cultura dos direitos humanos", mas um lugar onde essa cultura é produzida por meio da interação e negociação entre diferentes sujeitos e suas diferenças. Também rejeitam a ideia de direitos humanos como um conjunto normativo fechado, argumentando que esses conceitos devem ser continuamente ressignificados no currículo, em consonância com as disputas hegemônicas que permeiam o campo educacional. Defendem que a educação em direitos humanos não deve se limitar à prescrição de conteúdos ou normas, mas sim ser vista como um processo inacabado e plural, que envolve a criação de novos significados em meio a tensões políticas e culturais.

Com base nas contribuições de Vera Candau (2012; 2013), Lopes e Macedo (2011), Ramos e Frangella (2013), Dias (2019) e Stribel (2019), destacam-se as seguintes práticas curriculares em Educação em Direitos Humanos:

Integração Transversal: A proposta de uma abordagem transversal propõe desestabilizar as fronteiras rígidas do currículo, promovendo a articulação de princípios e valores dos direitos humanos em diversas disciplinas. Ao fazer isso, busca-se não apenas tratar os direitos humanos como um tema isolado, mas estabelecer uma rede de significações que interconecte áreas como

história, ciências sociais, literatura, matemática e ciências naturais, permitindo que as interações entre esses campos reconfigurem a compreensão dos direitos humanos.

Projetos Interdisciplinares: A implementação de projetos interdisciplinares convoca os alunos a explorar a complexidade dos direitos humanos em um contexto relacional. Esses projetos promovem a colaboração entre estudantes, incentivando-os a investigar a pluralidade das experiências históricas e contemporâneas relacionadas aos direitos humanos. Aqui, o foco está na construção coletiva de significados, em que as campanhas de conscientização se tornam veículos de engajamento crítico e questionamento das narrativas dominantes.

Diálogo e Debate: Fomentar o diálogo aberto e o debate construtivo sobre direitos humanos não é apenas uma prática pedagógica, mas um espaço para a emergência de múltiplas vozes e significados. Ao facilitar discussões em sala de aula, debates estruturados e simulações, busca-se desafiar as narrativas hegemônicas e criar um ambiente onde as identidades se formem através da interação e da contestação, promovendo um pensamento crítico que resista às imposições de um discurso único.

Atividades de Sensibilização: Realizar atividades de sensibilização é um meio de instigar a consciência crítica dos alunos sobre as complexidades dos direitos humanos. A exibição de filmes, documentários e palestras de especialistas, junto a visitas a instituições relevantes, serve não apenas para informar, mas para desencadear processos de reflexão e ação que transcendem a recepção passiva, estimulando a busca por novas significações e práticas sociais.

Engajamento em Projetos Comunitários: O envolvimento em projetos comunitários que abordam questões de direitos humanos oferece uma oportunidade concreta para que os alunos materializem seus aprendizados e se posicionem como agentes de mudança em suas comunidades. Essas práticas, que incluem campanhas de conscientização e voluntariado, não apenas reafirmam o aprendizado, mas também desafiam as normas estabelecidas, promovendo uma reconfiguração dos discursos sobre direitos humanos.

Reflexão e Autoavaliação: A promoção da reflexão crítica e da autoavaliação em relação aos valores, atitudes e práticas associadas aos direitos humanos é fundamental. Ao encorajar os alunos a manter diários de reflexão e participar de círculos de discussão, busca-se não apenas documentar experiências, mas criar um espaço de desestabilização das identidades fixas e de exploração das possibilidades de identificação contingente.

A partir dessas práticas, a proposta de um "currículo-cultura", nessa visão, não busca subverter uma norma fixa, mas entender o currículo como um espaço onde as diferenças e as identidades são constantemente produzidas, contestadas e reformuladas. A educação em

direitos humanos, nesse contexto, é menos uma ferramenta de transformação social e mais um processo contínuo de questionamento, onde as noções de igualdade, justiça e democracia estão sempre em disputa, sem um fim ou resolução final.

3.5 Discussão e resultados

As discussões e resultados deste trabalho emergem da análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz das teorias de currículo que reconhecem a complexidade e a pluralidade das experiências educativas. A partir da perspectiva de Lopes e Macedo (2011), entendemos o currículo como um espaço de disputa de significados, onde a inclusão da educação em direitos humanos se apresenta não apenas como uma exigência normativa, mas como um convite à construção coletiva de saberes que promovam a diferença.

Os dados coletados revelam que, embora a BNCC busque estabelecer diretrizes comuns, as análises de Macedo (2015) e Stribel (2019) desvelam uma série de tensões e resistências que desafiam a padronização proposta. As evidências apontam para a necessidade de um currículo que não se restrinja a um conjunto de conhecimentos, mas que se abra para as singularidades e particularidades de cada contexto escolar. A análise de Candau (2013) também destaca a importância da formação docente, que deve ir além do cumprimento das diretrizes curriculares, capacitando os educadores a atuarem como mediadores de um espaço de construção de cidadania e de promoção de direitos. Assim, ao reconhecer a complexidade das interações entre currículo e cultura, a pesquisa evidencia que a educação em direitos humanos pode e deve ser um componente central na formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e ressignificar as realidades sociais.

Portanto, os resultados deste trabalho reforçam a relevância de se repensar as políticas educacionais e a implementação da BNCC, propondo uma abordagem que valorize as diferenças e busque formas de resistência e subversão das normativas hegemônicas. A construção de um currículo-cultura, que dialogue com as realidades locais e as necessidades dos educandos, se mostra essencial para a promoção de uma educação inclusiva e plural, que não apenas respeite, mas celebre a diferença presente no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre currículo, cultura e diferença nas políticas educacionais no Brasil, particularmente em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é aqui analisada a partir da perspectiva da educação em direitos humanos. A inclusão dos direitos humanos no currículo é destacada como um elemento crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Contudo, surgem críticas em relação à abordagem padronizadora da BNCC e à ausência de propostas específicas para a implementação dos direitos humanos, transferindo essa responsabilidade para os sistemas educacionais locais.

A BNCC apresenta limitações significativas na valorização e promoção da pluralidade de ideias, cultura e diferença. Ao ignorar a imensa desigualdade social existente no Brasil, a BNCC falha em reconhecer que diferentes indivíduos não têm acesso a um processo de ensino-aprendizagem equivalente. Sua tentativa de estabelecer uma proposta curricular nacional e comum desconsidera as diferenças que caracterizam cada sala de aula, escola e rede de ensino. Esse fenômeno também se reflete na formação de professores, impactando diretamente a prática docente.

A categoria cultura, em sua complexidade, revela-se essencial na discussão sobre currículo e educação. A partir da perspectiva de Lopes e Macedo (2011), compreendemos que a cultura não é um conjunto homogêneo, mas um campo dinâmico e em constante construção, permeado por tensões e divergências. Essa abordagem desestabiliza a visão tradicional de um currículo fixo, propondo, ao contrário, um currículo que reconhece e valoriza as múltiplas vozes e experiências presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a cultura torna-se um espaço de resistência e reconfiguração, onde as identidades são negociadas e redefinidas. Ao integrar a cultura nas políticas educacionais, como na BNCC, é imprescindível que se considere a pluralidade e a riqueza das vivências dos estudantes, desafiando a homogeneização e promovendo um currículo que seja verdadeiramente inclusivo e sensível às diferenças.

A proposta de um currículo-cultura, portanto, se fundamenta na valorização da diferença e na capacidade de negociar o diferir. O currículo e as políticas curriculares são entendidos como discursos que possuem o potencial de subverter normas estabelecidas. Mesmo que as legislações vigentes apresentem uma política normativa e prescritiva, é importante reconhecer que nenhuma regulação é absoluta e sempre existem possibilidades de resistência e escape. Como afirmam Lopes e Macedo, “Não importa o quanto sistemas de significação que chamamos de iluminismo ou de princípios de mercados sejam poderosos instrumentos reguladores, a diferença sempre irrompe” (Lopes; Macedo, 2011, p. 214).

A relação entre currículo, cultura e diferença nas políticas educacionais brasileiras, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é examinada sob a ótica da educação em direitos humanos, ressaltando a importância da inclusão desses direitos para uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, críticas são direcionadas à abordagem padronizadora da BNCC e à falta de propostas específicas para os direitos humanos, relegando essa responsabilidade aos sistemas educacionais locais. Propõe-se a defesa de um currículo-cultura que valorize a diferença e negocie o diferir, reconhecendo a capacidade dos discursos curriculares de subverter a norma. A Educação em Direitos Humanos é apresentada como uma ferramenta poderosa para promover justiça, reduzir desigualdades e ampliar o respeito pelos direitos humanos, contribuindo para sociedades mais inclusivas, pacíficas e democráticas.

Assim, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta poderosa para promover a justiça, reduzir desigualdades e ampliar o respeito pelos direitos humanos globalmente. Ao capacitar os indivíduos para conhecerem, defenderem e exercerem seus direitos, essa educação contribui para a construção de sociedades mais inclusivas, pacíficas e democráticas. Investir na educação em direitos humanos é, portanto, um investimento no futuro da humanidade, abrindo espaço para novas significações e práticas que desafiam as estruturas hegemônicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA FERREIRA, Lúcia de Fátima; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 113-138.
- CANDAU, V. M. F.. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan. 2012.
- CANDAU, V. M. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, 2013. DOI: 10.5216/sec.v16i2.32188. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32188>. Acesso em: 16 set. 2024.
- DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-68.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo: fluxos culturais e processos de significação. **Acta Iassyensia Comparationis**, v. 3, n. Special, p. 13-23, 2019.
- LEPRE, Rita Melissa et al. Direitos humanos, valores morais e educação libertadora: diálogos para a construção da autonomia na escola. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 675-689, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. 279p.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015. Disponível em . acessos em 07 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>.
- RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12293>. Acesso em: 22 set. 2024.
- STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação em direitos humanos e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. In: **VI Seminário Web Currículo: Educação e Humanismo**, 2019, São Paulo. Anais do VI Seminário Web Currículo: Educação e Humanismo. São Paulo: PUCSP, 2019. p. 694-700.

UNESCO. **Declaración de México sobre las Políticas Culturales**. Conferência mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982. Disponível em: < https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf >. Acesso em: 01 out. 2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282>. Acesso em 20 fev. 2024.