

V. 19 N. 2
JUL-DEZ 2020

ISSN
Versão Impressa 2447-9047
Versão Online 2447-9047

Diálogos
possíveis

1. PHD EM EDUCAÇÃO. MEMBRO
DOS GP CNPQ FORMACCE/UFBA E
DO GRUPEC/UNINOVE-SP.

<http://lattes.cnpq.br/0127595732725001>

Como citar este artigo:

PASSOS, Rita. M. C.. Direitos Humanos e Currículo Multirreferencial: Pertinências Teórico-Práticas. Revista Diálogos Possíveis, v. 19, n. 2, jul/dez. 2020.

Recebido: 13.08.2020

Aprovado: 22.11.2020

Direitos Humanos e Currículo Multirreferencial: Pertinências Teórico-Práticas

HUMAN RIGHTS AND MULTI-REFERENTIAL CURRICULUM: THEORETICAL-PRACTICAL RELEVANCES

Rita Margareth Costa Passos¹
UNISBA Centro Universitário

RESUMO

Explicitam-se, neste artigo, as pertinências existentes entre a perspectiva curricular pós-crítica, especificamente a abordagem multirreferencial, e os direitos humanos. Resulta de investigação acerca da abordagem curricular multirreferencial no ensino superior, no âmbito dos recentes estudos da legislação em direitos humanos. Foram levantadas as pertinências teórico-metodológicas entre a abordagem curricular multirreferencial e a educação preconizada em direitos humanos, considerando as discussões do currículo pós-crítico, como se segue: 1 a ênfase no sujeito, especialmente nas questões identitárias; 2 a abordagem multirreferencial na defesa de que os ambientes curriculares são plurais, constituídos por heterogeneidades; 3 a preocupação e a ocupação em direitos humanos referente à efetivação de propostas formativas com dispositivos psicopedagógicos; 4 a urgência de elaboração de currículos que assegurem a construção da cultura dos direitos humanos. No desenvolvimento do debate, tem-se como escopo arrolar um conjunto sistemático argumentativo produzido pela tradição da pedagogia, bem como a produção de conhecimento que vise à construção de uma educação em direitos humanos voltada para a constituição/transformação do sujeito e para o desenvolvimento social.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Currículo. Multirreferencialidade.

ABSTRACT

It's highlighted, in this article, the existing relevances between the post-critical curriculum

perspective, specifically the multi-referential approach, and the human rights. It is the result of the investigation on the multi-referential curricular approach in higher education, in the field of the recent human rights legislation studies. Theoretical-methodological relevances have been brought to light between the multi-referential approach and the education human rights stands for, taking into consideration the discussions about post-critical curricula, as it follows: 1 the emphasis on the subject, especially in identity issues; 2 multi-referential approach in the defense of the idea that curricular spaces are plural, constituted by heterogeneities; 3 the preoccupation and the occupation in human rights towards the implementation of normative proposals with psych-pedagogical devices; 4 the urgency on the formulation of curricula that ensures the construction of human rights culture. Along the development of the debate, the scope is to list an argumentative-systematic group produced by the tradition of pedagogy, as well as the production of knowledge that aims the constructions of a human right's education focused on the constitution/transformation of the subject and to the social development.

Keywords: Education. Human Rights. Curriculum. Multi-referentiality.

INTRODUÇÃO

O tema Educação em Direitos Humanos (EDH), mesmo com o crescente destaque no meio acadêmico e a significativa produção de documentos oficiais de regulamentação por parte do Estado brasileiro, ainda carece de tratamento efetivo nos projetos de formação da graduação, principalmente das licenciaturas¹, bem como dos docentes que atuam no ensino superior. Tal afirmação decorre de investigação sobre a

legislação em EDH, tendo por base as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) vigentes no País e sua aplicação nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas práticas realizadas no âmbito da graduação.

A ideia recorrente de muitos licenciados, segundo a qual todo o conhecimento trabalhado na formação humana se constitui matéria da educação em direitos humanos, tem ressonância positiva quando tais conhecimentos são pensados numa perspectiva curricular para a formação integral, sustentada na articulação dos saberes, dimensionada à luz dos estudos em direitos humanos e com

¹ Na legislação educacional brasileira (Lei 9.394/96), o ensino superior é uma etapa de formação que oferece cursos de graduação e pós-graduação. Na graduação, existem três modalidades de cursos: bacharelado, licenciatura e tecnólogo.

Olhares das ciências sobre as questões sociais

fins do exercício da cidadania. Desse modo, o currículo, ao propor os conhecimentos e as práticas, não pode prescindir das orientações e princípios da educação em direitos humanos. Sabe-se, entretanto, que os conhecimentos alusivos a essa temática são tratados, muitas vezes, de modo pontual, atrelados a datas comemorativas, o que revela a fragilidade de uma proposta formativa sem base teórica consistente. Isso dada a ciência de que a educação em direitos humanos tem um corpus específico de saber, com dispositivos legais, conceituais e metodológicos, sistematizados por estudiosos de diversos países, promovido, assumido e divulgados por organizações internacionais.

Defende-se aqui a necessidade de revisão tanto dos projetos de formação dos licenciados quanto da formação continuada dos professores em serviço, além de maior aprofundamento do conjunto dos conhecimentos sobre a educação em direitos humanos, na tentativa de retomar as bases conceitual e metodológica, tendo em vista a coerência teórico-prática. Não obstante a reflexão específica sobre a educação em direitos humanos, propõe-se o alargamento dessa discussão, no entrelaçamento com os estudos sobre currículo, exatamente por se entender que todo projeto de educação formal traz subjacente uma proposta de organização curricular que lhe dará contornos efetivos.

A clareza de que a proposta de

EDH está inserida nas teorias críticas da educação orientou o estudo do currículo a partir das perspectivas críticas e pós-críticas devido às aproximações conceituais e metodológicas. Entre tais perspectivas, buscou-se aquela que apresenta um conjunto sistematizado de saber mais coerente com a EDH, a saber, a abordagem multirreferencial.

Desse modo, é interesse deste estudo contribuir para a sistematização sobre EDH e currículo, ampliar o escopo de reflexões sobre a temática, oferecer ferramentas para a formação continuada dos profissionais, bem como favorecer práticas pedagógicas mais adequadas aos diferentes contextos, na tentativa de “adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam” (DIAS, 2010, p.452). Assim, cabe agora, antes mesmo de adentrar na proposta defendida neste trabalho sobre as pertinências teórico-metodológicas entre a educação preconizada em direitos humanos e a abordagem curricular multirreferencial, explicitar os aportes conceituais dos dois temas centrais supracitados, de modo a fundamentar as ideias defendidas neste artigo.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSTITUIÇÃO

Olhares das ciências sobre as questões sociais

NORMATIVA, CONCEITUAL E METODOLÓGICA

É de ciência que a proposição de EDH, com suas bases legais, conceituais e metodológicas, decorreu das lutas, bem como das reflexões e sistematizações sobre os direitos humanos no âmbito dos movimentos sociais, da Academia, da Organização das Nações Unidas (ONU) entre outras instituições. Do trabalho empreendido, surgiram as políticas que devem ser assumidas pelos países signatários, nos prazos previamente definidos, com vistas a assegurar o acesso de todo ser humano à educação, oficialmente estabelecida como direito humano nos documentos construídos.

Pode-se afirmar, segundo especialistas, que a EDH teve a sua origem na Carta das Nações Unidas e na aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948. Logo após, a ONU promoveu uma série de eventos para discutir tal tema, a partir dos quais surgiram recomendações, resoluções e pactos que propuseram às nações questões relativas à educação indicada. Mas somente em 2011 a ONU aprovou a Resolução AG/66/137 – Declaração das Nações Unidas para a Educação e a Formação em Direitos Humanos, que disciplinava as atividades educativas voltadas à promoção dos direitos humanos.

No Brasil, a discussão sobre a EDH

teve maior expressão a partir da década de 1980, no contexto do processo de redemocratização do País. Vários eventos foram desenvolvidos por universidades como a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre outras, com fins de discutir e elaborar documentos que favorecessem a reflexão dos diversos segmentos sociais e subsidiassem o Estado na construção dos atos normativos. Vale ressaltar que o tema da educação e dos direitos humanos já havia sido contemplado na Constituição de 1988, mas somente em 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a educação em direitos humanos como política pública, com a formação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), com vistas à promoção do debate acerca da temática, e a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) lançado nesse mesmo ano. Em 20 de dezembro de 2006 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apresentou a proposta da educação em direitos humanos. Alguns anos depois, em 30 de maio de 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), vigentes até o momento.

Após rápida explicitação do percurso de normatização da EDH e ao saber que as DNEDH apresentam, em

Olhares das ciências sobre as questões sociais

consonância com o Programa Mundial de Direitos Humanos (PMDH), uma série de princípios e orientações que devem ser observados e promovidos por toda a comunidade educativa brasileira, apontam-se, nas ditas diretrizes e na produção de alguns estudiosos da área, elementos que colaboram para explicitação das bases conceituais e metodológicas da EDH.

Nas DNEDH, a compreensão de direitos humanos é apresentada no § 1º do Art. 2º “como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012: 1). O conjunto de direitos expresso no documento, com fins de assegurar o cumprimento do princípio da igualdade e da dignidade humana e a construção de sociedades democráticas, deve ser sistematicamente tratado na proposta formativa das instituições de ensino, tendo em vista a formação cidadã desenvolvida em todas as etapas de escolarização. Mas acredita-se, também, que deve ser amplamente divulgado no âmbito de outras instituições sociais.

A proposta formativa é explicitada nos sete princípios descritos nos incisos de I a VII do Art. 3º do documento supracitado: I. dignidade humana; II. igualdade de direitos; III. reconhecimento e valorização das diferenças e das

diversidades; IV. laicidade do Estado; V. democracia na educação; VI. transversalidade, vivência e globalidade; e VII. sustentabilidade socioambiental. Assim, todos os elementos do ato formativo – objetivos, conhecimentos, relação professor-aluno, espaço escolar, experiências, recursos, avaliação, metodologias etc. – deverão apresentar coerência com tais princípios. A metodologia prevista no sexto princípio é detalhada nos Art. 6º e Art. 7º das DNEDH, com a proposta da transversalidade em todas as etapas de formação. A prática pedagógica será marcada pela problematização, contextualização e participação ativa dos sujeitos. O conjunto desses princípios impele a formação para o exercício da cidadania, com vistas à mudança e à transformação social.

Assim, a EDH prevista nas DNEDH configura-se como um conjunto de saberes concernentes aos direitos humanos, aplicáveis com metodologias coerentes e tratados nos projetos de formação, principalmente de formação dos profissionais da educação e das diferentes áreas de conhecimento. Em relação à formação inicial e continuada, as diretrizes determinam:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Olhares das ciências sobre as questões sociais

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) Os(as) profissionais das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012: 2).

Com o exposto, pode-se afirmar que a educação em direitos humanos propõe a formação integral, o que significa dizer uma formação que atenda a todas as dimensões do humano: cognitiva, emocional, social, ética, estética, política... Entretanto, alguns estudiosos enfatizam a necessidade de destaque de aspectos que são determinantes numa proposta de formação em direitos humanos. Candau (2010: 404-405) ressalta três dimensões cruciais: *a formação do sujeito de direitos, a formação para o empoderamento e a formação para o processo de transformação social*, dimensões caras a este trabalho, por se constituírem como pontos de conexão entre a EDH e a abordagem curricular multirreferencial.

Para a autora, a EDH deve assegurar que a pessoa se reconheça como sujeito de direitos e que atue na exigência do cumprimento dos direitos, tanto seus quanto dos outros. Nesse sentido, ela defende que “os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas” (CANDAU, 2010: 404). A formação do sujeito de direitos pressupõe, no entanto,

estratégias pedagógicas com intervenções individual e coletiva que resgatem situações concretas vivenciadas no interior da instituição de ensino e de outros espaços sociais.

A dimensão do empoderamento, concebida como “chave-mestra” da análise metodológica das DNEDH (BRASIL, 2013: 43) se estabelece à medida que é concedido ao sujeito o poder de participação e intervenção no microespaço social que é a escola, na busca de resolução dos problemas levantados, ao tempo em que favorece a reflexão das experiências vividas noutros contextos sociais, disponibilizando ferramentas para que a pessoa possa resolver situações onde não é reconhecida como sujeito de direitos. Para Sacavino (1998), o “empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(ã)” (apud BRASIL, 2013: 43).

A dimensão da transformação social, apresentada por Candau (2010: 405) como “educar para o nunca mais”, resgata as mudanças sociais construídas ao longo dos tempos pelos empoderados sujeitos de direitos, através de lutas contra a sobreposição de poderosos e a restrição de direitos de grupos sociais. Trata-se do resgate histórico, da ruptura da cultura do silêncio e da impunidade, bem como da vigilância contínua que não deixa apagar as situações de injustiça social.

Olhares das ciências sobre as questões sociais

Como visto, as explicitações apresentadas sobre a EDH apontam para o caráter ético, crítico e político da proposta de formação humana, com fins de salvaguardar o indivíduo de direito e os direitos dos indivíduos e de permitir a efetiva participação dos sujeitos no contexto social.

ABORDAGEM CURRICULAR MULTIRREFERENCIAL: PLURALIDADE, EMANCIPAÇÃO E *LOCUS* DE FORMAÇÃO

Ao longo de mais de um século, os estudos sobre currículo geraram uma vasta produção científica que favoreceu o desenvolvimento de propostas formativas adequadas aos diferentes grupos e contextos sociais. Ela ainda revelou a capacidade sensível do currículo de incorporação e adequação de temas de outras áreas do saber, como: multiculturalismo, cibernética, questões de gênero, entre outros. Nessa linha, este trabalho busca compreender as aproximações-apreensões do campo do currículo ao tema da educação em direitos humanos, sendo necessário antes explicitar as bases teóricas e metodológicas sobre a abordagem curricular que será trabalhada, a multirreferencial.

A ciência de que o currículo é um campo especializado de saber, desenvolvido por autores de diferentes correntes teóricas, permite afirmar que não

existe um conceito hegemônico de currículo, mas vários conceitos coerentes com determinadas perspectivas teóricas. Entre elas, destaca-se neste trabalho a perspectiva da complexidade, por defender o resgate e a articulação dos diferentes, antagônicos e complementares saberes-conceitos desenvolvidos ao longo dos tempos. Ela defende a dialogia/dialética existente entre eles. Vale ressaltar que a abordagem multirreferencial de currículo está inserida nessa perspectiva.

Para avançar na discussão, o currículo é ainda compreendido como conhecimento. Sabe-se, entretanto, que todo conhecimento é produto da inteligibilidade humana, factível de erros, oriundo de determinado contexto sócio-histórico e aberto às possibilidades advindas do questionamento. Essa compreensão permite a clareza de que o currículo, entendido como conhecimento, apresenta, ao mesmo tempo, dimensões de amplitude, limite, abertura ao novo, alteração e inacabamento, pois “o conhecimento completo é impossível” (MORIN, 2006: 7).

Destaca-se finalmente a compreensão do currículo como prática formativa que supõe a presença dos sujeitos da formação que alteram tal prática (currículo) e são por ela alterados. Desse modo, o currículo, além de ser um campo especializado de saber, de ser conhecimento, é também uma prática formativa que se concretiza no interior da

Olhares das ciências sobre as questões sociais

escola e em outros *loci*. Essa prática, oriunda dos sujeitos da formação, que são por natureza complexos, apresenta-se dinâmica e aberta às contingências do ato educativo. Isso quer dizer que a práxis curricular sempre estará fadada à alteração.

Afora as compreensões de currículo já apresentadas, faz-se necessário situar a crítica tecida por alguns pensadores da complexidade, referente às práxis curriculares desenvolvidas ao longo dos anos, como circunscritas nos limites da linearidade do pensamento que separa o conhecimento em blocos disciplinares distintos e que não se comunicam. Morin afirma que

o modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, nos conduz a uma inteligência cega, na medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos é sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar (2015: 106).

Para os pensadores da complexidade, a hiperespecialização do conhecimento, imposta pela pensamento clássico-linear, impede a percepção do global. Essa tessitura estabelece, em detrimento da dinâmica de construção própria dos contextos educativos, restrições à formação do *homo complexus*, que é ao mesmo tempo, no dizer de Morin, *sapiens-demens*:

Se o *homo* é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário,

poético, prosaico, se é um animal histórico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus*. Assim, se há realmente *homo sapiens, economicus, prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia. A bipolaridade *sapiens-demens* exprime ao extremo a bipolaridade existencial das duas vidas que tecem as nossas vidas, uma série, utilitária, prosaica, a outra lúdica, estética, poética (MORIN, 2002: 140-141)

A evidência dos aspectos teóricos da perspectiva curricular complexa desperta para a dinâmica das práxis pedagógicas desenvolvida no cotidiano escolar – práxis constituídas da multiplicidade de compreensões dos sujeitos diretamente implicados no processo. Essas práxis, carregadas de nuances próprias desses contextos – humano, político, social, cultural e pedagógico – exigem uma leitura mais amplas, no dizer de Jacques Ardoino (1998: 25), multirreferencial. Para o autor, a multirreferencialidade se constitui como uma abordagem epistemológica que se propõe

a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob os diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos, explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998: 25).

As reflexões empreendidas indicam

Olhares das ciências sobre as questões sociais

que os fenômenos educativos são de natureza complexa e exigem uma abordagem curricular complexa – aqui entendida como aquela que apreende a realidade educativa como múltipla, dinâmica e contraditória. Neste trabalho, destaca-se a abordagem multirreferencial, por estabelecer uma configuração político-pedagógica capaz de fazer ecoar as vozes dos sujeitos autores, ao tempo em que conclama uma postura crítico-reflexiva sobre a realidade. Assim, na abordagem curricular multirreferencial, a pluralidade e a heterogeneidade são elementos constitutivos dos contextos educacionais e sociais. Isso porque tal perspectiva entende que o contexto escolar, em sua dinâmica funcional, faz emergir a diversidade dos sujeitos e a sua condição micro e macro-organizacional. Não se pode negar que o currículo aplicado no interior dos estabelecimentos escolares será contingenciado pela multiplicidade, pluralidade e heterogeneidade dos grupos sociais que o constituem e das suas condições concretas de funcionamento, pois sabe-se que “o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca” (ARDOINO, 1998: 34-35).

O *locus* da formação congrega um conjunto de expressões oriundas dos sujeitos que determinam a proposta formativa. A abordagem curricular multirreferencial será tecida na pluralidade

e heterogeneidade dos contextos formativos, abrindo espaço para a evidência das diferenças e potencializando a participação efetiva do professor, estudante, coordenador, auxiliares administrativos, diretores... Assim, percebe-se, nas discussões tecidas acerca do tema, que a abordagem multirreferencial de currículo apresenta a fertilidade de uma compreensão dialógica, em que as diferentes referências são percebidas e respeitadas pelos sujeitos/autores do currículo no cotidiano numa perspectiva intersubjetiva e intercristica.

A postura intercristica prevista numa construção curricular multirreferencial se estabelece na consideração das múltiplas racionalidades, a partir de uma crítica alternativa e recíproca, da qual se origina o embate, a coexistência do diálogo e a abertura para o diferente. Um cenário curricular constituído sob a inspiração multirreferencial inova, no dizer de Macedo, “política e pedagogicamente na medida em que se institui e organiza pelo conjunto de relações abertamente disponibilizadas à tensão dialógica” (2007: 84). As evidências multirreferenciais na práxis curricular abrirão caminhos para dinâmicos processos formativos do *homo complexus*, cujos percursos sejam repletos de construção criativa, estética, ética, sensível... Importante destacar, no contexto dessa práxis curricular, algumas implicações práticas, a partir de alguns

Olhares das ciências sobre as questões sociais

elementos constitutivos da sua base teórica: a pluralidade, a heterogeneidade, a autorização, a *negatricidade*, a implicação e a alteridade.

Para Ardoino (1998), o processo educativo é tecido por todos os parceiros da formação, em sua ação eminentemente política, o que permite intuir, mais uma vez, a dinamicidade decorrente da condição de participação dos seus sujeitos. A característica dinâmica, plural e heterogênea do processo educativo já foi bem explicitada. Resta avançar, no entanto, na reflexão sobre o seu potencial mobilizador do exercício da autoridade, por permitir ao sujeito expressar-se, autorizando-se. Pode-se dizer que instituições, professores e estudantes favorecem a autorização, à medida que permitem aos sujeitos reivindicarem seu lugar no processo formativo, dando voz às expressões particulares que ecoam do seu universo existencial, das relações de poder tecidas nos contextos sócio-históricos. Essas reflexões, uma vez transportadas para o contexto educativo, favorecem melhor a condição de mobilização dos próprios sujeitos.

O estudo da autoridade (desembocando na problemática da autorização) não nos permite nunca ficar libertos inteiramente de um registro imaginário no qual a pré-história dos sujeitos, as imagens dos pais e seus diferentes substitutos terão um lugar preponderante, enquanto o exame crítico das relações de poder somente pode ser abordado no quadro de uma análise social, ora mais organizacional e funcional, ora mais institucional e

política. (ARDOINO, 1998: 35).

A autorização defendida na abordagem curricular multirreferencial será evidenciada à medida que o ato educativo esteja aberto aos questionamentos dos sujeitos produtores do currículo; professores estimulem a argumentação e contra-argumentação do estudante; estudantes e professores possam apresentar possibilidades de análises diferentes das veiculadas pelo livro didático; práticas de campo se tornem objetos de reflexão sustentados nas teorias pedagógicas; e que os sujeitos da formação se sintam parte constitutiva do processo formativo.

Um outro elemento de destaque nas reflexões de Ardoino é a *negatricidade*. Não se pode pensar a autorização sem considerar o avanço do posicionamento crítico-reflexivo, pois é na possibilidade de crítica que a diferenciação se evidencia, na expressão única e própria do sujeito. Conforme argumenta,

a *negatricidade* é a capacidade reconhecida, em todo ser humano, de querer e de poder resistir, partindo de suas próprias fontes ou recursos, por suas próprias contraestratégias. É ativa, intencional, outrossim, pode emergir de uma forma total ou parcialmente inconsciente (ARDOINO apud MACEDO, 2011: 85).

Os sujeitos que se autorizam são os mesmos capazes de questionar os processos pré-definidos que muitas vezes mutilam a sua condição de produção

Olhares das ciências sobre as questões sociais

criativa. A *negatricidade* se estabelece nas práticas formativas como condição de diferenciação e ampliação do já constituído. É a possibilidade de evidência do heterogêneo, do diferente, que marca o espaço educativo como lugar de formação para a autonomia e a cidadania. A ideia de *negatricidade*

se faz relevante quando se refere ao *ser* humano portador da capacidade de ‘desjogar’ com a experiência que lhe é atribuída pelo outro. Isto implica dizer da necessidade de se pensar um currículo que em seu âmago assuma a *negatricidade* como viés que possibilita a heterogeneidade entendida como a presença do outro e constitutivo da autoria (BARBOSA, 2012: 73 - Grifos do autor).

Avançando na compreensão dos elementos constitutivos da multirreferencialidade, destaca-se a *implicação*. O sujeito autorizado é implicado, pois participa efetivamente da formação. Isso porque ele estabelece uma relação de comprometimento e envolvimento que impele ao questionamento e à intervenção. Os processos formativos construídos evidenciam as marcas dos seus implicados, à medida que expressam uma visão de mundo, um desejo, uma expectativa, uma intencionalidade. O sujeito implicado torna-se capaz de estabelecer relações diferenciadas com os seus pares. Nesse sentido, Barbosa afirma:

Implicações, no caso, já significa dizer-

se implicado, descobrir-se, permitir-se entrar em contato com o processo de transferência e contratransferência que se estabelece como condição para que a própria relação educativa se instale. Significa estar atento ao que ocorre dentro do educador enquanto se processa a relação educativa. No caso deste, como profissional, é preciso que tenha acesso em profundidade ao que ocorre dentro de si como condição para uma leitura profunda do processo que ocorre dentro do educando e mais ainda: uma leitura em profundidade do processo mais amplo que envolve os processos referentes aos sujeitos em ação (1998: 9).

As relações tecidas no interior das instituições de ensino, impulsionadas pelas implicações dos sujeitos, estarão marcadas pela frequência da intersubjetividade que exigirá uma leitura plural, heterogênea. Nessa direção, Martins ressalta:

Com a ideia de implicação assume-se que o conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, o que significa reconhecer que a produção de conhecimento implica um processo de ‘negociação’ entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem no campo da pesquisa. (2004: 92 - Grifo do autor)

Na abordagem multirreferencial dos fenômenos educativos, as leituras realizadas permitirão perceber que o sujeito que se implica se autoriza, ao tempo em que se contrapõe, negando ou evidenciando outras análises. Mas, nessa dinâmica complexa, ele interfere significativamente na proposta, alterando a

Olhares das ciências sobre as questões sociais

ordem estabelecida. Isso quer dizer que o processo de implicação, de autorização, de *negatividade* traz implícita a alteração, apresentando novas possibilidades formativas. Para Ardoino, “a interação (alteração) desencadeia jogos próprios das vontades, dos desejos, da angústia, das manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário...” (apud MARTINS, 2004: 92). Desse modo, pode-se afirmar que uma proposição curricular, como consequência de uma perspectiva epistemológica multirreferencial, “deve ousar no exercício da descoberta e incorporação de novas linguagens e múltiplos procedimentos” (BARBOSA, 2012: 75).

Pelo exposto, conclui-se que a abordagem curricular multirreferencial configura-se aberta à heterogeneidade, à novidade, à incompletude, à incerteza, ao desconhecido, às estratégias diferenciadas, sendo capaz de incorporar situações inimagináveis, fora dos ditames e do controle dos currículos prescritivos. Trata-se de um currículo que não somente articula os saberes socialmente construídos, mas também os sujeitos que os produzem e os apreendem, numa dinâmica de receptividade e negação característica das perspectivas teóricas complexas.

PERTINÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As reflexões tecidas revelam as consonâncias, melhor dizendo, pertinências existentes entre a EDH e a abordagem curricular multirreferencial. O termo “pertinências” é aqui utilizado com sentido de “aproximações conceituais”, conjunto de ideias que se coadunam. Ambas as temáticas, pelo exposto, apresentam um conjunto de conhecimentos sistematizados, com bases conceituais e metodológicas consistentes, que tratam da formação humana.

Pode-se afirmar que a educação preconizada tanto pela EDH quanto pela abordagem curricular multirreferencial prevê a formação do sujeito autônomo, crítico-reflexivo, consciente dos seus direitos e deveres, capaz de intervir significativamente na sociedade. Tal proposta é desenhada a partir de um conjunto de conhecimentos definidos e de estratégias metodológicas coerentes. Neste artigo, foram destacados alguns elementos que se aproximam, revelando pertinências entre a EDH e a abordagem curricular multirreferencial, a saber: *empoderamento, autorização, negatividade, implicação; diferença, heterogeneidade, pluralidade; intercrítica, intersubjetividade; alteração, transformação social; e metodologias ativas, articulação de saberes, transversalidade.*

Empoderamento, autorização, negatividade e implicação são elementos de pertinência entre as propostas, à medida que exigem o protagonismo do sujeito e

Olhares das ciências sobre as questões sociais

sua participação efetiva no processo formativo. Enquanto o *empoderamento*, defendido pela EDH, diz respeito ao “poder, [à] potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (CANDAUI: 404), a *autorização*, “tornar-se co-autor de si mesmo” (ARDOINO, 1998: 29), defendida na abordagem curricular multirreferencial, abre campo para o confronto, a *negatividade* e a *implicação*. O sujeito empoderado/autorizado é, para os autores, um sujeito autônomo, do embate, implicado com as questões pessoais e coletivas. Assim, ambas as propostas defendem que é por meio do empoderamento, da autorização, da negatividade e da implicação que o sujeito de direitos é formado.

No processo de formação da EDH e da abordagem curricular multirreferencial há destaque também para a *diferença*, a *heterogeneidade* e a *pluralidade*. Para Candau (2008: 47), o direito à diferença e a sua afirmação devem ser assegurados. Já para os autores da abordagem multirreferencial de currículo, a *diferença*, a *heterogeneidade* e a *pluralidade* são elementos imprescindíveis numa formação cidadã, pois estabelecem condição de garantia do tratamento dos direitos individuais e coletivos desde a escola. Tal formação deve ser pensada a partir do universo existencial, subjetivo, de expectativa e lutas dos indivíduos, sendo ela tecida nas relações intersubjetivas e

conflitivas, que abrem espaço para a intercríticidade.

As relações humanas construídas nos espaços educativos formais são complexas pelos múltiplos fatores que as envolvem: psicológicos, socioculturais, econômicos, entre outros. Precisam, portanto, de análises que contemplem o universo de significação individual, no esforço contínuo de aproximações do conteúdo existencial, das marcas históricas; mas, sobretudo, de análises amplas, *intersubjetivas* e *intercríticas*. Para Dias (2010: 454), educar para os direitos humanos implica “assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes”. A negociação estabelecida é intercríticamente pautada no diálogo respeitoso das diferentes visões de mundo. Desse modo, a EDH e a abordagem curricular multirreferencial se aproximam, à medida que defendem o diálogo, a análise intersubjetiva e intercrítica nas relações humanas.

Importante ainda destacar a dinamicidade dos processos formativos que sofrem contínuas alterações, em virtude das intervenções dos empoderados, autorizados e implicados sujeitos de direitos. Numa perspectiva em que o protagonismo do sujeito é garantido, tais processos devem convergir para a

Olhares das ciências sobre as questões sociais

resolução dos problemas não apenas pessoais, mas coletivos. Assim os pensadores da abordagem curricular multirreferencial e da EDH propõem a formação humana crítico-reflexiva e prática, capaz de alterar as relações sociais que ferem a dignidade humana e de promover a transformação social.

A ideia pensada sobre a formação em direitos humanos e na abordagem curricular multirreferencial apresenta contornos operativos similares quanto à metodologia defendida. Como explicitado, os pensadores da EDH e os da abordagem curricular multirreferencial defendem a importância de metodologias coerentes com a base conceitual. Nesse sentido, Candau (2010: 405) afirma que as estratégias metodológicas devem estar em coerência com as finalidades da EDH, “o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens”. A abordagem curricular multirreferencial coaduna com a EDH, quando apresenta uma proposta “problematizadora, geradora de conhecimento e conteúdos de acordo as pautas e demandas da sociedade” (BRASIL, 2013: 39). Tanto numa perspectiva quanto na outra, a transversalidade surge como alternativa metodológica que possibilita o diálogo entre os conhecimentos e as áreas. Assim, a defesa da articulação dos saberes das áreas, da interdisciplinaridade e da transversalidade aparece nas

sistematizações da EDH e da abordagem curricular multirreferencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que todo projeto de educação formal traz subjacente uma proposta de organização curricular, o estudo desenvolvido buscou evidenciar, nas sistematizações sobre EDH, os princípios e elementos importantes para a sua efetivação, ao tempo em que levantou, no âmbito dos estudos sobre o currículo, a perspectiva que mais se aproxima do ideário formativo proposto na EDH, a saber, a abordagem curricular multirreferencial.

Importante destacar que tanto a EDH quanto a abordagem curricular multirreferencial estão inseridas numa perspectiva crítica de educação e dimensionam a formação para a cidadania. Ambas as propostas preveem a formação do sujeito crítico-reflexivo, consciente dos direitos e deveres, autônomo e capaz de intervir significativamente na sociedade.

Assim, neste estudo, foram evidenciadas as aproximações conceituais entre as duas perspectivas e destacados os elementos metodológicos convergentes, a fim de assegurar maior clareza e organização coerente de trabalhos, de oferecer ferramentas para a formação continuada dos profissionais, bem como de favorecer o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, voltada para

Olhares das ciências sobre as questões sociais

a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J., (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e educação*. São Carlos: EdUFSCar.
- BARBOSA, J.G. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. In MACEDO, R.S.i; BORBA, S. (Orgs.). *Jacques Ardoino e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Cadernos de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília, 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 2008, v. 13 n. 37.
- , Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In GOGOY, R. M. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria especial de Direitos Humanos, 2010.
- DIAS, A.A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In GOGOY, R.M. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria especial de Direitos Humanos, 2010.
- MACEDO, R.S. Atos de currículo, formação, formação em ato? Para compreender, entretecer, e problematizar o currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.
- , Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARTINS, J.B.. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educativos. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, nº 26.
- MORIN, E. O método 5: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulinas, 2002.
- , Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2006.
- , Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Diálogos
possíveis

REVISTA DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Editor: Professor Doutor José Euclimar Xavier Menezes

Centro Universitário Social da Bahia (UNISBA)

Avenida Oceânica 2717, CEP – 40170-010
Ondina, Salvador – Bahia.

E-mail: dialogos@unisba.edu.br

Telefone: 71- 4009-284