

Educação em direitos humanos em Pernambuco: as práticas vivenciadas nas escolas estaduais

- Educación en derechos humanos en Pernambuco: las prácticas desarrolladas en las escuelas estatales
- Human Rights Education in Pernambuco: experienced practices in state schools

Celma Tavares¹

Resumo: A educação em direitos humanos (EDH), área de conhecimento recente na América Latina e no Brasil, implica um processo de formação do sujeito de direito. Nos últimos anos, esse campo tem avançado nos espaços governamentais e não governamentais. Por outro lado, sua inserção na educação formal tem ocorrido, principalmente, com atividades mais pontuais e em menor medida como uma política de sistema envolvendo toda a rede de ensino. Nesta direção, o objetivo deste texto é analisar as práticas e contribuições da EDH, com foco no ensino formal e na experiência de Pernambuco. Sua base de discussão são os estudos sobre EDH realizados no período 2012-2014, com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, a partir de dados coletados na Secretaria de Educação do Estado, nas Gerências Regionais de Ensino e nas escolas. A análise permitiu identificar duas fases desse percurso, que alternou ações de inclusão da EDH por meio da disciplinaridade e da transversalidade. Também foi possível conhecer as estratégias utilizadas e a diversidade dos modos de abordar os

1 Pedagoga. Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca-Espanha. Professora do Mestrado Interdisciplinar de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. cftav@hotmail.com

conteúdos de direitos humanos. Contudo, identificaram-se fragilidades, como a escassez de formação docente, a carência de materiais específicos e a falta de monitoramento. O que pressupõe a necessidade de reforçar estes campos para que essas lacunas possam ser superadas a fim de melhor articular a prática pedagógica em direitos humanos..

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Educação formal. Prática pedagógica.

Resumen: La educación en derechos humanos (EDH), área de conocimiento reciente en Latinoamérica y en Brasil, implica un proceso de formación del sujeto de derecho. En los últimos años, ese campo viene avanzando en los espacios gubernamentales y no gubernamentales. Por otro lado, su inserción en la educación formal viene ocurriendo, principalmente, por medio de actividades más puntuales y en menor medida como una política de sistema abarcando toda la red de enseñanza. En esta dirección, el objetivo de este texto es analizar las prácticas y contribuciones de la EDH, con foco en la educación formal y en la experiencia de Pernambuco. Su base de análisis son los estudios sobre EDH realizados entre 2012-2014, con apoyo de la Fundación de Amparo a la Ciencia y Tecnología del Estado de Pernambuco, a partir de datos recolectados en la Secretaría de Educación del Estado, en las Gerencias Regionales de Enseñanza y en las escuelas. El análisis ha permitido identificar dos fases de la trayectoria, que ha alternado acciones de inclusión de la EDH por medio de la disciplinaridad y de la transversalidad. También ha sido posible conocer a las estrategias utilizadas y la diversidad en las formas de abordar los contenidos de derechos humanos. Mientras tanto, se han identificado fragilidades, como la escasez de formación docente, la carencia de materiales específicos y la falta de monitoreo. Lo que presupone la necesidad de reforzar estos campos para que dichas lagunas puedan superarse a fin de mejor articular la práctica pedagógica en derechos humanos.

Palabras clave: Educación en derechos humanos. Educación formal. Práctica pedagógica.

Abstract: Human Rights Education (HRE), a recent area of expertise in Latin America and in Brazil, implies a process of formation of the subject of law. In recent years, this field has made progress in governmental and non-governmental spaces. In contrast, its incorporation in formal education has occurred mainly in specific activities, and less so as a systematic policy, that encompasses the complete educational network. In this regard, the purpose of this paper is to analyze the practices and contributions of HRE, focusing on formal education and on the experience of Pernambuco. Its discussion baseline are the studies on HRE conducted between 2012-2014 with the support of the Pernambuco Science and Technology Support Foundation, and the data were collected in the State's Secretariat of Education, in the Regional Educational Administrations and in the schools. The analysis enabled the identification of two phases in this trajectory, which alternated between actions of inclusion of HRE by the means of disciplinarity and of transversality. It was also possible to know the strategies and the diversity of ways one might approach the contents on human rights. Conversely, frailties were identified, such as the scarcity

of teacher training, the shortage of specific materials and the lack of monitoring. That entails the need to reinforce these areas so that these gaps can be resolved in order to better articulate the pedagogical practice in human rights.

Keywords: Human rights education. Formal education. Pedagogical practice.

Introdução

O processo educativo ocorre em diferentes espaços e está formado por diferentes práticas, sendo a educação em direitos humanos (EDH) uma delas. Ao mesmo tempo, a construção de uma cultura de direitos humanos que possibilite a vivência destes no cotidiano das pessoas se constitui no objetivo maior da EDH. Nesse sentido, não requer apenas que seja assegurado o direito humano à educação, mas principalmente que as práticas educativas sejam permeadas pelos valores e princípios desses direitos.

Apesar de ser uma área de conhecimento recente no Brasil o campo de atuação da EDH tem possibilitado importantes experiências nos espaços formais e não formais. Ademais apresenta um contexto de surgimento e uma trajetória própria no âmbito internacional e nacional, além de ser composta por um conjunto de elementos e diretrizes e possuir uma legislação que a sustenta. Dessa forma, ela foi se desenvolvendo ao longo de distintas fases que vão desde um trabalho mais incipiente, passando por um momento de consolidação no âmbito não formal, até chegar à sua inserção na educação formal.

Nesse contexto, Pernambuco tem-se destacado pela experiência iniciada em 2007, que superou o caráter de ação pontual, ao criar uma estrutura oficial e mecanismos na Secretaria de Educação do Estado, os quais possibilitaram estender seu alcance para toda a rede de ensino, integralizando a EDH ao currículo e aos projetos político pedagógicos das escolas.

Considerando a relevância dessa experiência, o objetivo deste texto é analisar as práticas e contribuições da EDH, com foco no ensino formal a partir do trabalho desenvolvido em escolas públicas estaduais de Pernambuco. Sua base de discussão são os estudos sobre EDH realizados no período 2012-2014 com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco².

Para fundamentar o processo metodológico do trabalho, a opção foi pela abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com levantamento de dados secundários, aplicação de questionários e entrevistas. O estudo do material coletado foi realizado por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) por se considerar que esse tipo de análise apresenta um conjunto de técnicas adequadas aos instrumentos

2 Na realização deste trabalho, é igualmente importante assinalar o apoio recebido da Universidade Federal de Pernambuco, da Secretaria de Educação de Pernambuco, de todas as pessoas que colaboraram com as entrevistas e questionários, assim como a supervisão da professora Dra. Aida Monteiro do Centro de Educação da UFPE.

aplicados. A análise teve como parâmetro categorias temáticas, em que se observaram as regras de homogeneidade, exaustividade, objetividade e adequação.

O trabalho desenvolveu-se no período 2012-2014 em oito Gerências Regionais de Ensino (GRES) do Estado, abrangendo a Região Metropolitana do Recife (RMR), e no interior as regiões da Zona da Mata, o Agreste e o Sertão. Mantendo a representatividade dessas regiões, selecionaram-se a GRE Recife Norte, GRE Recife Sul, GRE Metropolitana Norte, GRE Metropolitana Sul, GRE Mata Norte, GRE Agreste Centro Norte, GRE Sertão do Alto Pajeú, e GRE do Médio São Francisco.

A rede estadual, com um total de 1.100 escolas, está estruturada em 16 Gerências Regionais de Ensino. Aplicaram-se questionários a gestores(as), professores(as) e educadores(as) de apoio de 85 escolas do Recife e Região Metropolitana e de 130 escolas no interior do Estado. No total das 215 escolas participantes no estudo estão representados 61 municípios. Esses dados possibilitaram, entre outras questões, a análise das práticas adotadas por essas escolas no trabalho de EDH. As entrevistas e os dados secundários, por sua vez, ajudaram na compreensão do processo de inserção da EDH na rede pública de forma mais ampla. Em relação às entrevistas, em um total de 68, participaram gestores(as) e técnicos(as) da equipe central da Secretaria de Educação (SE/PE) e das oito GRES, como também gestores(as) e docentes de algumas escolas. No âmbito dos dados secundários, analisaram-se relatórios, projetos, instruções normativas e materiais pedagógicos, todos relacionados com o tema.

De acordo com o objetivo proposto, três questões orientaram este estudo: a) como a política de EDH vem desenvolvendo-se? b) Que práticas foram utilizadas no trabalho das escolas para a inserção dos conteúdos de EDH? c) Essas práticas seguiram alguns dos parâmetros teórico-metodológicos da EDH?

Organizou-se o conteúdo analisado em cinco aspectos: conceito; formação; organização institucional e suas relações; currículo e projeto político-pedagógico; práticas e materiais. Nesse percurso alguns parâmetros teórico-metodológicos da EDH orientaram a análise: o conceito de EDH em consonância com a normativa vigente; a formação que inclua conteúdos e metodologias construtoras do sujeito de direito; um currículo que articule conhecimentos, valores e práticas, e ações que não se reduzam a momentos pontuais (CANDAU, 2008; MAGENDZO, 2010).

O texto estrutura-se em três partes, mais as considerações finais. Na primeira parte é abordado o contexto conceitual e normativo da EDH nos âmbitos internacional e nacional. Na segunda, é apresentado o arcabouço teórico-metodológico que orienta a prática pedagógica em direitos humanos. A terceira discute a prática pedagógica na área de EDH desenvolvida na rede pública estadual de Pernambuco.

1. A construção conceitual e normativa da EDH: contexto internacional e nacional

A proteção e promoção dos direitos humanos é algo que faz parte do processo histórico das lutas sociais ao longo de séculos. Por sua vez, a concepção contemporânea

de direitos humanos foi construída nos últimos duzentos anos, tendo seu marco de internacionalização com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Interessante assinalar que o conteúdo da Declaração já destacava o papel da educação para o respeito aos direitos humanos e que a partir dela, os demais instrumentos internacionais aprovados pela ONU incorporaram disposições relativas à educação em direitos humanos.

Nesse contexto, a EDH foi ganhando relevância nos fóruns internacionais, em especial na Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em 1993. Em seguida foi estabelecido o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos, entre 1995-2004 e elaborado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, iniciado em 2004 e atualmente na sua terceira etapa (2015-2019). No sistema interamericano tem destaque para essa área o Protocolo de São Salvador, de 1988, e o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, de 2010.

No Brasil, o início da institucionalização do Direito Internacional dos Direitos Humanos deu-se no contexto da redemocratização, quando se ratificou a maioria dos instrumentos de proteção dos direitos humanos, que foram incorporados ao Direito brasileiro. Foi igualmente nesse contexto que as políticas educacionais se articularam com as políticas de direitos humanos, possibilitando o desenvolvimento das ações de EDH no país (SILVA; TAVARES, 2011).

Nesse momento, destacaram-se algumas experiências, como cursos e seminários em vários Estados brasileiros, assim como o trabalho desenvolvido por organizações não governamentais e governamentais³. Todo o processo de organização da sociedade brasileira foi fundamental para a difusão e ampliação das práticas de EDH. A partir da segunda metade dos anos 1990, inseriu-se essa questão com mais ênfase nas agendas e programas governamentais.

Essas ações encontram respaldo no arcabouço legal que legitima a EDH: a Constituição Federal de 1988, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)⁴, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Bem como em uma estrutura que começa a se formar, inicialmente na esfera federal e em seguida em Estados e municípios, a exemplo da Secretaria de Direitos Humanos, criada em 1997.

Esse caminho, segundo Silva (2011, p. 108-115), pode ser agrupado em quatro etapas que estão integradas: a) a fase de “ativismo político”, durante a ditadura militar; b) a fase de “tateamento pedagógico”, na década de 1980, que buscava delinear como educar em direitos humanos; c) a fase de “expansão da EDH”, na década de 1990, quando é criada uma estrutura no âmbito governamental das três esferas e elaborados importan-

3 Por exemplo, o trabalho da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e da ONG Novamérica do Rio de Janeiro, ou as experiências desenvolvidas pela Secretaria de Educação de São Paulo e pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Ver CANDAU, 2000.

4 Em suas três versões, de 1996, de 2002 e de 2009.

tes documentos; d) a fase de “profissionalização e valorização da EDH”, a partir dos anos 2000, com organização de cursos e pesquisas na área e a entrada em vigor de documentos específicos.

Em 2003, é iniciada a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi criado no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos e formado por especialistas da área. Após sua divulgação, houve debate em encontros, seminários e fóruns, contando com a contribuição de representantes da sociedade civil e do governo para aprimorar o documento, sendo a versão final do Plano divulgada em 2006.

De acordo com o PNEHD a educação em direitos humanos é compreendida como

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2006, p. 25).

O Plano Nacional, fundamentado nos Programas Nacionais de Direitos Humanos e no Programa Mundial das Nações Unidas, está estruturado em cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não-formal; educação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação. Desse modo, foram definidos os princípios e as diretrizes para as ações governamentais nessa esfera, constituindo-se em um instrumento orientador das políticas educacionais dirigidas à promoção do respeito aos direitos humanos. Entre seus principais objetivos, estão o de destacar o papel estratégico da EDH para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e o de orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos.

Em 2012 são homologadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional de Educação, em forma de parecer e de resolução. Entre outras questões, o documento, de caráter obrigatório, estabelece a EDH como um dos “eixos fundamentais do direito à educação” e designa a responsabilidade dos sistemas de ensino na efetivação da EDH, reforçando, assim, a política educacional na área de direitos humanos. Neste sentido, é importante pontuar, que apesar de a escola⁵ não ser o único lugar onde os conhecimentos sobre direitos humanos são construídos, é nesse

5 O Instituto Interamericano de Direitos Humanos tem igualmente avaliado que a escola pode “contribuir substancialmente à formação de pessoas capazes de valorizar os direitos humanos, outorgar sentido a seus princípios e atuar em sua defesa” (IIDH, 2006, p. 21).

espaço onde esses saberes podem estar presentes de forma mais sistemática (BRASIL, 2012, p.13).

Com o PNEDH, um conjunto de ações, na área da EDH, foi sendo proposto e realizado pelo governo federal e pelos governos dos Estados, em especial, no campo da educação básica. Ao mesmo tempo, as perspectivas de avanço ampliaram-se com os Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, elaborados em 2010, pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, a partir de iniciativa do Ministério de Educação. Contudo, apesar de sua importância, não houve um monitoramento do trabalho para saber se e de que forma os planos foram desenvolvidos e que resultados alcançaram.

Por outro lado, é necessário ponderar que, em geral, a atuação das Secretarias de Educação em relação à EDH varia de acordo com o grau de institucionalização disponível em suas estruturas, assim como da disponibilidade para transformá-las em políticas públicas. Pesquisa sobre a situação da EDH, nos estados e no Distrito Federal, indicou que o trabalho nessa área encontra-se em processo de desenvolvimento, embora em caráter inicial (SILVA; TAVARES, 2011).

A diferença, nesse quadro, é evidenciada na iniciativa desenvolvida na rede pública estadual de ensino de Pernambuco, com a adoção de um conjunto de ações de EDH para o sistema, que será explicitado neste texto. Antes, porém, é importante discutir qual o tipo de prática pedagógica é necessária ao trabalho de EDH.

2. A prática pedagógica articulada com a EDH

Para a inserção da EDH no ensino formal, um elemento fundamental é a prática pedagógica, que precisa estar em consonância com os princípios e valores dos direitos humanos. Desse modo, ela deve ter como objetivo principal compreender e transformar a realidade na perspectiva da promoção e defesa desses direitos.

A prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo; entretanto, ela vai além, abrangendo as demais atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica (SOUZA, 2007), de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH.

O ponto inicial para uma prática pedagógica em direitos humanos é definir qual abordagem orientará o processo. De acordo com Candau et al. (2013, p. 62-63), existem dois tipos que atualmente estão mais presentes: uma que concebem os direitos humanos como “uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo em sua estrutura básica”, e outra que os percebem como “mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural”. Neste estudo compreende-se o processo de EDH com base na segunda abordagem.

Além disso, essa prática pedagógica em direitos humanos deve contribuir para o empoderamento individual e coletivo, pois assim é possível fomentar as capacidades

das pessoas e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação (SACAVINO, 2000). O empoderamento é o elemento fundamental para a inversão das relações desiguais de poder. Méndez (2006, p. 93) o entende como um “processo complexo, multidimensional, pessoal, não imposto e participativo, que se produz através da experiência”. Batliwala (1997, p. 193) afirma que podemos chamar de empoderamento “o processo de desafio das relações de poder existentes, assim como a obtenção de um maior controle sobre as fontes de poder”.

Essa prática, que Candau et al. (2013) denominam de pedagogia do empoderamento, exige quatro movimentos durante o processo educativo: a) saber/conhecer os direitos; b) desenvolver a autoestima positiva; c) possibilitar a capacidade argumentativa; d) promover uma cidadania ativa e participativa.

Nessa perspectiva ela deve estar fundamentada em um conjunto de saberes específicos, definidos por Morgado (2001, *passim*) como o “saber docente dos direitos humanos”, que se relaciona com outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experiencial.

Esses saberes, por sua vez, devem ser desenvolvidos em conformidade com os princípios gerais da EDH, identificados por Magendzo (2010). Segundo esse autor, a EDH é em essência uma educação política (forma pessoas comprometidas com a transformação da sociedade); mas também uma educação ético-valórica e contextualizada; deve avançar de uma concepção normativo-jurídica para uma posição pedagógica holística e integral; contribuir para consolidar a democracia e a paz e construir o sujeito de direito.

A EDH, portanto, deve ser realizada por meio de um enfoque holístico e seus conteúdos selecionados com base nos princípios da historicidade social, da reconstrução do conhecimento e da integração. Os conteúdos, por sua vez, devem ser organizados em três categorias: informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com esses valores; capacidades para colocar em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária (IIDH, 2006).

Por fim, a metodologia, os conteúdos e os materiais e recursos a serem utilizados precisam estar adequados aos valores e princípios dos direitos humanos. Devem favorecer a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica diante dela, trabalhando duas dimensões inerentes ao saber docente dos direitos humanos: a emancipadora e a transformadora. Sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles.

3. A inserção da EDH nas escolas: o que as práticas evidenciam

Em meio a esses desafios, as práticas desenvolvidas no conjunto das escolas de Pernambuco participantes do estudo indicam as potencialidades nos modos de desenvolver um trabalho de EDH no ensino formal, mesmo ponderando que os dados do es-

tudo aqui abordados representam um recorte em relação ao sistema educacional no Estado.

Sem desconsiderar o trabalho realizado nas décadas de 1980 e 1990 pela SE/PE com ações para articular o ensino com a formação para a cidadania, foi em 2007 que se definiu de forma sistemática uma política de educação para o sistema estadual de ensino, fundamentada no eixo Educação como Formação para a Cidadania.

O percurso de inserção da EDH na rede pública estadual pode ser compreendido a partir de suas duas fases: uma que começa em 2007 e vai até 2010 e outra iniciada em 2011, que continua atualmente. Em linhas gerais, na primeira etapa, atingiu-se toda a rede de ensino com a proposta de inclusão da EDH feita por meio da disciplinaridade (com a oferta da disciplina optativa de direitos humanos) e também da transversalidade (como tema gerador dos projetos político-pedagógicos das escolas). Na segunda etapa, a opção é pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular e pela disciplinaridade nas escolas integrais de ensino médio, com a oferta nessas últimas da disciplina obrigatória de direitos humanos⁶.

A criação de um arcabouço normativo-institucional na SE/PE possibilitou a estrutura necessária e os parâmetros sobre os quais as ações foram desenvolvidas. Nesse sentido, entre 2007 e 2010 destacam-se a criação da Gerência de Educação em Direitos Humanos (GEDH); a atualização curricular, por meio de instrução normativa, com implantação da disciplina optativa de direitos humanos⁷; as ações de transversalização do conteúdo de direitos humanos como tema gerador do projeto político-pedagógico das escolas; as ações para integrar as atividades dos vários setores da Secretaria e o processo formativo⁸. A partir de 2011 tiveram destaque a continuidade do processo formativo, centrando-se em formações temáticas, a realização de Fóruns de Educação em Direitos Humanos para discutir as Diretrizes Nacionais, e a elaboração de alguns materiais, como o caderno de direitos humanos e o caderno de educação ambiental, e de diretrizes pedagógicas, como as Orientações Teórico-Metodológicas e os Parâmetros Curriculares.

No âmbito das GREs o trabalho de EDH desenvolvido teve trajetórias distintas em função da dinâmica de cada escola. Todas partiram de um trabalho de formação no período da disciplina optativa uma vez que era a demanda inicial para a área. Em seguida,

6 A rede estadual tem 1.100 escolas, das quais 300 são escolas integrais de ensino médio, conhecidas como escolas de referência. Estas dispõem de uma matriz curricular e de uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas da rede, além de funcionarem em tempo integral.

7 Com a implantação da matriz curricular unificada foi inserido o conteúdo de direitos humanos na parte diversificada do currículo, com quatro componentes curriculares optativos: Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental; Educação e Trabalho; História da Cultura Pernambucana. As escolas deveriam escolher dois dos quatro componentes, que foram ofertados no contraturno.

8 O processo formativo iniciou-se em 2007 com uma formação inicial sobre EDH para a equipe técnica da GEDH. Em 2008, teve início uma formação continuada específica para os(as) 1.200 professores(as) da disciplina de direitos humanos, sendo igualmente realizada nos anos de 2009 e 2010. A partir de 2011, com a opção de trabalhar a EDH pela transversalidade o foco foi modificado passando centrar-se em temáticas, como educação ambiental, ético-racial, educação indígena, etc (PERNAMBUCO. GEDH, 2010).

foram priorizadas temáticas relacionadas às necessidades das escolas, como cultura de paz, relações étnico-raciais, gênero, mediação de conflitos, entre outras. Em geral, foram identificadas atividades mais estruturadas e outras mais assistemáticas. Por exemplo, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e/ou de atividades do calendário escolar e/ou aquelas relacionadas a eventos específicos. Para isso utilizaram diferentes estratégias, como comissões, fóruns, seminários e a elaboração de sequências didáticas para orientar o trabalho em sala de aula.

O conteúdo obtido com a coleta dos dados nas escolas organizou-se em cinco aspectos: conceito; formação; organização institucional e suas relações; currículo e projeto político-pedagógico; as práticas e materiais. Estes articulam importantes questões relacionadas com as práticas adotadas, que serão apresentadas a seguir.

3.1. Conceito de EDH

O entendimento de EDH, que orientou as ações da SE/PE nessa área, explicitado em seus documentos, foi o conceito do PNEDH. Contudo, os(as) profissionais da educação entrevistados(as) apresentaram concepções de EDH como sinônimo de cidadania e também compreensões que contemplam três campos: a dos conhecimentos, a dos valores e a das capacidades como identificado entre as opiniões abaixo:

O ensino do entendimento e da dimensão da cidadania. (Gestor de GRE)

Uma condição voltada para o pleno exercício da cidadania e dos direitos coletivos. (Educadora de apoio)

Constitui um conjunto de saberes necessários ao exercício da cidadania. (Professor)

A questão dos valores humanos, respeito ao próximo, ética. (Educador de apoio)

É uma educação voltada para a mudança social. (Gestora de escola)

A EDH tem uma função social importante, que é construir um projeto de sociedade que possibilite a participação dos indivíduos na produção de sua existência, como sujeitos de direito, ativos na realidade que se constrói historicamente. (Professora)

Isso evidencia duas questões importantes. Primeiro, as três esferas contempladas nas definições acima integram os documentos internacionais, interamericanos e nacionais que tratam sobre a EDH. Entretanto, essas esferas não aparecem isoladamente nos referidos documentos, ao contrário da maneira como foram apresentadas pelos(as) profissionais da educação das escolas participantes na maioria das suas respostas. Segundo, os direitos humanos não podem ser confundidos com sinônimo de cidadania. São complementares, mas guardam conceitualmente suas especificidades. Ou seja, a EDH não é apenas o aprendizado de direitos e responsabilidades, este elemento faz parte desse tipo de educação, mas não se reduz a esse conteúdo.

A relevância em identificar a concepção de EDH que orienta o trabalho em questão relaciona-se com a polissemia do termo, considerando que esse é um conceito que

apresenta diferentes interpretações; o que provoca o risco de diluir o sentido da EDH (MAGENDZO, 2006). Nesse contexto, é importante que a EDH não seja substituída por outras expressões “mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como a educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a EDH a uma educação em valores, inibindo seu caráter político” (CANDAU, 2008, p. 289). Por isso é preciso definir o que se pretende ao estabelecer um processo de EDH, orientando-se por parâmetros construídos coletivamente e que atualmente norteiam as políticas nessa esfera, nos âmbitos nacional e internacional.

3.2. Processo formativo

Em relação à formação em direitos humanos para os(as) profissionais da educação, esta ação responde a uma necessidade apresentada em todos os documentos que se referem ao tema. Mesmo porque essa é uma das lacunas na formação dos(as) profissionais das diversas áreas no Brasil.

A condução desse processo é o que vai possibilitar uma prática pedagógica condizente ou não com a EDH. Portanto, é preciso ter cuidado com a maneira como as formações em direitos humanos são pensadas, organizadas e realizadas, como alerta Magendzo (1994, p. 146).

Pretender aproximar-se desse saber como um observador, como um acumulador acrítico, como um receptor passivo é desconhecer a natureza do saber da democracia e dos direitos humanos. Irremediavelmente, deverá ser incorporado nas instituições formadoras de professores que pretendam transferir, a esse saber, uma metodologia consonante. Do contrário, cairemos na superficialidade e na inoperância. Esse, sem dúvida, seria o pior serviço que se pode fazer à causa da educação em Direitos Humanos e à formação de educadores para a vida democrática.

De acordo com os dados analisados, o processo formativo desenvolvido pela SE/PE incluiu conteúdos específicos da área e os relacionados com ela por meio de diversas temáticas. De forma geral, a metodologia utilizava o formato de seminários e oficinas/grupos de estudo, em que se empregaram técnicas diversas, como exposição e debate, discussão de textos e vídeos, etc. No caso das Gerências Regionais, além de participar nas formações realizadas pela GEDH, elas tiveram iniciativas próprias nesse campo, seja com o conteúdo específico, seja com o foco temático trabalhado em cada Regional.

No âmbito específico das 215 escolas, os(as) profissionais indicaram que em 67% delas houve participação de docentes e/ou educadores(as) de apoio em formações referentes à EDH, na maioria, realizadas pela GRE. Entretanto, ressaltaram que a frequência de realização dessas formações não era contínua.

Nas falas de profissionais da SE/PE e da GRE é possível identificar esse percurso do processo formativo.

Em 2009 e 2010, nós trabalhamos com educadores de apoio; trabalhamos, enquanto tinha a disciplina, em formações, e nós trazíamos os professores. [...] Do ano passado para cá, essa parte de atender à formação e à interdisciplinaridade, por dentro do currículo, começamos a desenvolver de forma mais consistente com esse mesmo grupo de trabalho (Gestora SE/PE). Hoje as formações na Gerência estão mais pulverizadas e nos temas específicos de cada área (Técnico SE/PE). Começamos o processo de reunião mensal em escolas diferenciadas, em horários diferenciados para que o professor pudesse participar. Nós dividimos em dois momentos. O primeiro era a construção de conceitos, era mais teoria. No segundo, estimulamos o professor a começar a pôr isso na prática pedagógica (Gestor GRE).

Por outro lado, a partir de 2011 as formações passaram a ser mais escassas e os conteúdos específicos de direitos humanos (conceito, evolução histórica, sistema de proteção, etc.) deram lugar aos conteúdos temáticos (meio ambiente, bullying, cultura de paz, etc.), que também fazem parte do arcabouço teórico da área de EDH, mas não se limita a eles.

Nesse sentido, é necessário destacar que os processos de formação dos(as) profissionais nas diversas áreas de conhecimento são imprescindíveis para a implantação de políticas de EDH, considerando que esses conteúdos, geralmente, não fazem parte da formação inicial e continuada, e estão ainda à margem dos currículos.

3.3. Organizações e suas relações

O campo das organizações e suas relações incluem as instâncias de participação na escola, que são os conselhos escolares, os grêmios estudantis e a interação com a comunidade. Apesar de haver conselhos escolares no conjunto das escolas da rede estadual, sua atuação tem perfil mais administrativo. Em relação às 215 escolas participantes no estudo, os(as) profissionais apontaram o envolvimento do conselho no trabalho de EDH por meio de reuniões e discussões em quase a metade delas, especificamente 48% das escolas da RMR e em 47% das escolas do interior.

Quanto aos grêmios a situação é outra: registrou-se sua inexistência na maioria das escolas do estudo. Apenas 15% delas na RMR e 17% delas no interior possuíam este tipo de organização. Além disso, nas escolas com grêmios verificou-se reduzida participação nas atividades de EDH. A ausência de grêmios é um dado preocupante, já que sua existência é “um indício relevante da vontade política de um Estado de educar as suas crianças e adolescentes em relação aos seus direitos, às instituições e mecanismos da democracia e nos conhecimentos, valores, atitudes e competências para exercer ambos plenamente” (IIDH, 2007, p. 29).

Por outro lado, na metade das escolas estudadas, foi indicado um trabalho na área de EDH que envolve a comunidade por meio de reuniões e palestras; os percentuais foram de 53% das escolas da RMR e 50% das escolas do interior. Mas os exemplos de interação com a comunidade relatados se restringiram à participação da família na escola.

3.4. Projeto Político-Pedagógico e Currículo

O currículo e o projeto político-pedagógico (PPP) são dois elementos centrais para que a EDH possa permear todas as esferas do ambiente escolar.

Na perspectiva da EDH, é preciso entender o currículo não como o acúmulo de conteúdos distribuídos em disciplinas, mas um instrumento orientado “pela construção do conhecimento apoiado na prática cotidiana de contextos concretos e plurais, devendo estimular o desenvolvimento pessoal e coletivo” (SILVA; TAVARES, 2012, p. 67). O projeto político-pedagógico, por sua vez, constitui-se em instrumento de planejamento das ações com o fim de orientar as práticas pedagógicas. O PPP “aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 2007, p. 13).

A existência do PPP articulado com a questão da EDH foi apontada em 73% das escolas do estudo. Os motivos apresentados para incluir os direitos humanos no projeto político-pedagógico foram a relevância do tema e a necessidade da escola. Contudo, não há um seguimento por parte da GRE para verificar como o PPP é vivenciado e em que medida essa articulação com a EDH ocorre no cotidiano da escola.

Por sua vez, as opiniões coletadas no estudo sobre o currículo giraram em torno da discussão sobre disciplinaridade e transversalidade da EDH. Esse é um ponto que continua suscitando polêmicas e posicionamentos diversos, apesar de os debates sobre o tema na América Latina indicarem que a forma de inserir a EDH no currículo é mais efetiva quando se articula ao mesmo tempo a disciplinaridade e a transversalidade. Essa é também uma das opções sugeridas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Apesar de as escolas da rede pública estadual pernambucana, na maioria, adotarem a transversalidade (com exceção das escolas integrais de ensino médio), em razão do direcionamento dado pela SE/PE, em 2011; para os(as) profissionais do conjunto das 215 escolas, a forma mais efetiva de trabalhar a EDH é utilizar a disciplina e a transversalidade, opção de mais da metade deles(as); sendo a opinião de 51% na RMR e 54% no interior.

Contudo, a realidade é outra. De forma geral, nas escolas que trabalham com a disciplinaridade, no caso as de tempo integral, relatos dos(as) profissionais dessas escolas indicam que, além da disciplina obrigatória de direitos humanos, às vezes, realizam-se projetos na área. A presença dos conteúdos de direitos humanos em outros componentes curriculares quase não foi indicada.

Nas escolas que trabalham na perspectiva da transversalidade os(as) profissionais revelaram que esta ocorre de três maneiras: a) com a abordagem do conteúdo de direitos humanos nos componentes da área de humanas, por vezes articulado com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares; b) apenas por meio de projetos, incluindo os de complementação da carga horária do período noturno; c) por meio de palestras e eventos nas datas comemorativas. Mas esse trabalho, na maior parte das vezes, segundo os relatos desses(as) profissionais, ainda ocorre sem conseguir abranger toda a escola ou to-

das as disciplinas. Ao mesmo tempo, a maioria das escolas não faz um seguimento mais sistemático para acompanhar a inserção dos conteúdos de direitos humanos de forma transversal e saber como isso efetivamente acontece.

Esses dados remetem à necessidade de pontuar algumas questões sobre o trabalho de EDH que vem sendo realizado nessas escolas. Em síntese, por um lado, as escolas integrais de ensino médio, geralmente, restringem esse conteúdo ao componente curricular, não conseguindo expandir essa discussão para além da sala de aula; contudo, existe a garantia de sua realização pela existência da disciplina obrigatória. Por outro lado, nas escolas regulares, ou a abordagem se restringe aos componentes da área de humanas, sem transversalizar todas as disciplinas, ou o trabalho é feito por meio de projetos e de atividades pontuais, sem atingir toda a comunidade escolar, como é o propósito da EDH ao transversalizar o currículo. Ao mesmo tempo, ainda é importante assinalar que, por ausência de monitoramento por parte da SE/PE, GEDH e GRs, não há como atestar que a transversalidade de fato ocorra. Isso pode ser visualizado nas opiniões de alguns(as) dos(as) profissionais.

O que acontece é que às vezes não é de ninguém [o conteúdo de direitos humanos], a proposta da transversalidade é boa, mas não acontece de forma satisfatória (Professora).

Ficar só transversalizando deixa a desejar sem o envolvimento de todos (Professor).

Muitas vezes o conteúdo de forma transversal nem sempre é abordado pelos professores (Educadora de apoio).

3.5. As práticas e os materiais

As trajetórias trilhadas pelas escolas variaram de acordo com o nível de articulação de suas ações e foram influenciadas por fatores como o envolvimento da comunidade escolar; a amplitude dos projetos; e as maneiras de abordagem dos conteúdos de direitos humanos.

Os conteúdos abordados pelas escolas, listados pelos(as) docentes, foram: criança e adolescente; violência; história dos direitos humanos; direitos civis e políticos; movimentos sociais; gênero; e meios de comunicação. Além desses foram mencionados, em menor proporção, os conteúdos de: cidadania; ética; étnico-racial; bullying; meio ambiente; paz; diversidade sexual; intolerância religiosa.

Entre as opções de metodológicas para desenvolver esses conteúdos, as mais citadas foram: exposição dialogada, trabalho em grupo, aula expositiva e pesquisa. Além delas, também foram indicadas outras estratégias de trabalho, como: produção de vídeos, seminários, estudo de caso e atividades extraclasse. Aqui se ressalta a riqueza da diversidade dos modos de fazer.

Outros exemplos podem ilustrar a variedade de caminhos utilizados. Há escolas que investem em atividades de protagonismo juvenil ou tem inserido o tema dos direitos humanos em feira de ciências. Também há aquelas que desenvolvem projetos relacio-

nados à área, como: o Projeto Viver com o ECA na Escola; Projeto Basta de Intolerância Religiosa; Projeto do Observatório de Educação em Direitos Humanos; Projeto Homofobia, Lesbofobia, Transfobia no Contexto Escolar. Este último premiado no segundo lugar da categoria escolas públicas do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2010.

Além dos projetos, de forma geral, as escolas visitadas desenvolvem um conjunto de atividades mais pontuais, como vivências em datas comemorativas, palestras e discussão de temas diversos. Neste ponto é interessante destacar que as escolas, na maioria, estabeleceram parcerias com órgãos governamentais e organizações não governamentais para apoiar essas atividades, como Conselho Tutelar, Tribunal de Justiça, o Ministério Público, Centro da Juventude, Associação de Mulheres, entre outros.

Para o trabalho de EDH nas escolas, os materiais mais utilizados pelos(as) docentes são textos, leis, músicas e livros. Algumas escolas também fizeram uso de vídeos, gibis e jornais. Entre os documentos oficiais empregados, os mais citados foram: Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Federal. O uso do PNDH e do PNEDH foi apontado em uma proporção menor. Outros documentos aludidos foram a Lei Maria da Penha, o Estatuto do Idoso e materiais de combate ao bullying e à homofobia.

A criação de material pelos(as) discentes foi indicada por apenas 15% das escolas. Por outro lado, os produtos citados foram criativos e variados, como a elaboração de cartazes, mural e banner, vídeos, cordéis com artigos da Declaração Universal e do ECA, jornal, história em quadrinhos, e uma cartilha sobre bullying na escola.

Nessa articulação entre conteúdos, materiais e formas de trabalhar é necessário ter a clareza de que os conteúdos devem estar em consonância com os fins da EDH, conjugando conhecimentos e habilidades, valores, atitudes e comportamentos e processos de intervenção, em especial porque,

A Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, embora ela seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos. Além disso, os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação (BRASIL, 2012, p. 13).

No campo dos materiais relacionados aos documentos com diretrizes pedagógicas para orientar o trabalho da rede de ensino é importante pontuar que entre 2011-2012 a SE/PE divulgou a maior parte das Orientações Teórico-Methodológicas (OTMs) para os componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas orientações têm por objetivo subsidiar as práticas pedagógicas, contribuindo para o planejamento

do trabalho em cada área específica. Em algumas delas, todas pertencentes à área de humanas, como Sociologia, Filosofia, História e Geografia, é possível encontrar temáticas que possibilitam a articulação por parte do(a) docente com os conteúdos de direitos humanos.

Por sua vez, em 2013 foram divulgados os Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco, com a finalidade de orientar o trabalho docente, mas que de certa forma se sobrepõem ao proposto nas OTMs. Nos Parâmetros igualmente foi possível identificar em alguns componentes do currículo, todos eles da área de humanas, a articulação com os conteúdos de direitos humanos na parte das expectativas de aprendizagem. Essa articulação aparece de maneira mais sistemática nos Parâmetros de História, e em menor medida nos Parâmetros de Geografia e nos Parâmetros de Filosofia e Sociologia. Nas outras áreas, as expectativas de aprendizagem se restringem ao conteúdo específico de matemática, física, química, etc.

Por outro lado, apesar da elaboração de alguns poucos materiais didático-pedagógicos⁹ identifica-se que esta esfera ainda representa uma lacuna no trabalho de EDH pela escassez de instrumentos apropriados às necessidades da área, algo indicado pelos(as) profissionais participantes do estudo.

Esse é um ponto preocupante, principalmente porque é por meio desses recursos – documentos orientadores, livros, cartilhas, apostilas, etc. – que, de certa forma, estão determinados os conteúdos a serem ensinados. Assim, a contribuição de materiais como as OTMs e os Parâmetros é importante; entretanto, é preciso pontuar a abordagem restritiva destes que têm situado os conteúdos de direitos humanos apenas nas disciplinas da área de humanas. Isso está na contramão da transversalização, que é a orientação adotada desde 2011 para a maior parte da rede de ensino estadual pernambucana.

Por fim, os(as) profissionais da educação participantes no estudo relataram dificuldades e resultados no trabalho de EDH desenvolvido nas escolas. Sobre as dificuldades destacaram a insuficiência de formação na área, a falta de material específico e a ausência de monitoramento das ações com foco na EDH por parte da SE/PE e das GREs.

Também indicaram como desafios os seguintes pontos: a) garantir que a EDH seja efetivamente vivida nas escolas; b) ser uma política integradora dentro dos próprios setores da Secretaria; c) estabelecer uma compreensão sobre EDH mais próxima de seus princípios; d) superar a deficiência na formação das equipes em relação ao conteúdo específico; e) ampliar a consciência de gestores(as) e professores(as) sobre a importância da EDH; f) fazer o alinhamento pedagógico em todo o Estado;

No tocante aos resultados, os(as) participantes apontaram aqueles relacionados com a mudança de comportamento, que foi a maioria das opiniões; mas também os que se situam no campo da aprendizagem; e os referentes à conscientização, conforme os relatos abaixo:

9 Faz-se referência ao caderno de direitos humanos e ao caderno de educação ambiental.

As iniciativas têm gerado mudança de atitude (Gestora de GRE).
As mudanças nas relações na escola, de respeito ao outro e às diferenças (Gestora de escola).
Há uma sensibilidade maior à situação, uma mudança de comportamento (Educadora de apoio).
Participação mais ativa e melhor compreensão dos direitos e deveres (Professora).
Conscientização dos estudantes sobre seu papel na sociedade (Professor).

Esses aspectos são importantes, porque dizem respeito a um dos eixos da EDH que é o trabalho para mudança de valores, atitudes e comportamentos com vistas ao respeito aos direitos humanos, conforme orienta o PNEDH.

Considerações finais

A EDH busca atuar na formação integral da pessoa, desenvolvendo sua condição de sujeito de direito. Nessa direção, a EDH vai consolidando-se nos espaços formais, nos quais a formação deve ser permanente, priorizando as mudanças de valores, de atitudes e crenças, que favoreçam o respeito ao ser humano e consigam sua articulação com a realidade cotidiana e social das pessoas.

A experiência que vem sendo desenvolvida em Pernambuco demonstra as possibilidades de inserção da EDH na rede pública estadual. Considerando que em todo processo de implantação de políticas não há linearidade, os tempos, espaços, condições e apreensão dos conteúdos tiveram movimentos diferenciados de compreensão e efetivação. Nesse sentido, com base nos elementos explorados acima, o estudo possibilitou indicar a dinâmica de realização desse processo, com seus avanços e fragilidades.

As escolas foram o reflexo do movimento dessa realidade; mas também desenvolveram trajetórias próprias, o que demonstra sua capacidade de produzir conhecimentos e alternativas pedagógicas.

Em muitos aspectos, o processo seguiu alguns dos parâmetros pedagógicos da EDH, incluindo os documentos internacionais e nacionais da área. Contudo, enquanto processo, ocorreram momentos de maior e menor aproximação desses parâmetros. Por exemplo: foi criado um setor para coordenar as ações e realizado processo de formação, conforme indicado no Programa Mundial de EDH. Porém nos documentos oficiais mais recentes da SE/PE quando há uma articulação com a EDH, esta se restringe à área de humanas. Além disso, a inclusão da EDH nos planos de estudo, por sua vez, está presente nas escolas integrais, mas a efetivação disso na rede de ensino não é monitorada. Essa ausência de avaliação e monitoramento impede a análise sobre a observância de vários elementos do processo de ensino-aprendizagem

Ao mesmo tempo em que é destacada a riqueza e diversidade dos modos de fazer, é preciso também ponderar que a institucionalização da EDH está em desenvolvimento, sendo ainda um processo que precisa consolidar-se. Igualmente não se desconsidera as dificuldades em empreender um trabalho na área de EDH geradas pela sua contraposi-

ção aos princípios que norteiam as políticas educacionais das últimas décadas, que passaram a priorizar um modelo de organização do sistema escolar baseado na qualidade total e na avaliação pautada por um sistema classificatório, gerador de um ranking das “melhores” escolas.

Dessa forma, as limitações existentes na experiência de Pernambuco, constituem aspectos que precisam ser revistos e ajustados. Avaliando os desafios a serem superados, é fundamental o investimento em campos como a formação continuada com base em fundamentação teórico-metodológica específica de direitos humanos e de EDH; o levantamento da situação do PPP e do regimento das escolas em relação à EDH e estímulo à sua inserção nesses instrumentos; a criação/fortalecimento das instâncias de participação, como conselhos e grêmios, e de processos de gestão democrática na escola; uma maior produção de materiais didático-pedagógicos na área; e o monitoramento para acompanhar a inserção do conteúdo de direitos humanos nas escolas da rede pública estadual pernambucana.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En: LEÓN, Magdalena. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fe de Bogotá: TM Editores, 1997. p. 187-211.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, MEC/SEDH, 2006.

_____. *Parecer CNE/CP n.º 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: _____; SCAVINO, Suzana (Orgs.) *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Petrópolis: Vozes, 2000a, pp. 72-99.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

_____ et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

IIDH. *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. San José: IIDH, 2006.

_____. *Informe interamericano de la educación en derechos humanos: un estudio en 19 países: parte VI, Desarrollo normativo de la educación en derechos humanos y gobierno estudiantil*. San José: IIDH, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGENDZO, Abraham. Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto a los Derechos Humanos. En: _____. (Org.) *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago, Chile: CNRR-PIIE, 1994. p. 139-146.

_____ (Org.). *Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

_____. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010.

MÉNDEZ, Irene. Más allá del desarrollo: la estrategia del empoderamiento. En: CARBALLO DE LA RIVA, M. *Género y desarrollo: el camino hacia la equidad*. Madrid: Catarata, 2006.

MORGADO, Patrícia P. Lima. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro, 2001. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Morgado.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

PERNAMBUCO. GEDH. *Relatório de atividades 2007-2010*, dezembro de 2010. Recife: SE/ GEDH, 2010.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera; _____. *Educar em direitos humanos*. Rio de Janeiro: D&P, 2000. p. 36-48.

SILVA, Aida. Direitos Humanos na Docência Universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, Cortez, 2011.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 13-24, 2011.

_____. *A formação cidadã no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos).

SOUZA, João Francisco de. *E a educação popular ¿¿Quê??*: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: _____; RESENDE, Lúcia (Org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 9-32.

Recebido em: 30/1/2017.

Aprovado em: 16/5/2017.