

## **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL: A EXPERIÊNCIA DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE**

CELMA TAVARES – Universidade Federal de Pernambuco

**RESUMO:** A educação em direitos humanos (EDH) é uma área de conhecimento recente no Brasil, em especial no âmbito do ensino formal. Em Pernambuco, o trabalho na rede pública estadual, em 2007, passou a desenvolver-se com base em dois eixos: a educação como direito humano e a educação em direitos humanos. Este texto tem o objetivo de refletir sobre o trabalho de EDH no ensino formal com base na experiência realizada em escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Recife. A opção metodológica do estudo foi pela abordagem qualitativa, com utilização de análise documental, dados quantitativos, entrevistas e observação. A análise apontou avanços e fragilidades no processo. Entre os primeiros, sobressaem a criação de uma estrutura específica para a EDH na Secretaria de Educação, a atualização curricular e as ações de transversalidade do conteúdo de direitos humanos. Entre as segundas, destacam-se a diversidade de conceitos, a insuficiência de conhecimento na área e a carência de materiais adequados.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação em direitos humanos; política educacional; prática pedagógica.

### **HUMAN RIGHTS EDUCATION IN STATE PUBLIC SCHOOLS: THE EXPERIENCE OF THE RECIFE METROPOLITAN REGION**

**ABSTRACT:** The Human Rights education (HRE) is a new research area in Brazil, particularly in the context of formal education. In Pernambuco, from 2007, the work in public schools started to develop based on two axes: education as a Human Right and Human Rights education. This text aims to reflect on the work of HRE in formal education based on the experience in state public schools within the Metropolitan Region of Recife. The study methodology was the qualitative approach, using document analysis, quantitative data, interviews and observation. The analysis pointed out advances and weaknesses in the process. Among the former, the highlights were the setup of a specific structure to host HRE in the Department of Education, the curriculum updating and actions of transversality of the Human Rights content. Among the latter, the diversity of concepts, insufficient knowledge in the area and the lack of suitable materials were pointed out.

**KEYWORDS:** Human Rights education; pedagogical practice; educational policy.

### **INTRODUÇÃO**

A construção de uma cultura de direitos humanos que possibilite a vivência destes no cotidiano das pessoas é o objetivo maior da educação em direitos humanos. Ela implica a formação do sujeito de direito e, por isso mesmo, sua adoção como política pública é fundamental.

Apesar de ser uma prática recente, seu campo de atuação tem possibilitado importantes experiências, estando legitimada por um arcabouço legal, que indica sua relevância. 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.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer um conjunto de limitações que dificulta sua inserção de forma mais ampla na sociedade. Por exemplo, a falta de institucionalização de sua

prática, a insuficiência de formação específica para os(as) profissionais e a ausência de materiais sobre o tema.

O Brasil deu passos importantes para o desenvolvimento da EDH, destacando-se a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em forma de Parecer e de Resolução (BRASIL, 2012a, 2012b). No contexto brasileiro, destaca-se a iniciativa desenvolvida pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE) em 2007. A experiência superou o caráter de ação pontual, agregando uma estrutura oficial e ações de inclusão da EDH que possibilitaram estender seu alcance para toda a rede de ensino.

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a EDH no ensino formal com base na experiência realizada em escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Recife (RMR). O texto estrutura-se em três partes acrescido das considerações finais. Na primeira parte, indica-se o percurso metodológico do estudo. Na segunda, aborda-se o contexto conceitual e normativo da EDH e seu arcabouço teórico-metodológico. A última parte apresenta e discute a prática pedagógica na área de EDH.

## O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para fundamentar o processo metodológico do trabalho, a opção foi pela abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008; GIL, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986), com a coleta de informações realizada por meio de questionários, entrevistas, levantamento de dados secundários e observação.

Para o estudo do material coletado, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) por se considerar que esse tipo de análise apresenta um conjunto de técnicas adequadas aos instrumentos aplicados. A análise teve como parâmetro categorias temáticas, em que se observaram as regras de homogeneidade, exaustividade, objetividade e adequação. A opção por esses procedimentos e instrumentos permitiu a complementaridade de visões e formas de acercar-se sobre o objeto de estudo.

O trabalho desenvolveu-se ao longo de 2012. Aplicaram-se questionários para gestores(as), professores(as) e educadores(as) de apoio em 85 escolas públicas estaduais da RMR, correspondendo a 22% do total das escolas dessa área. A observação realizou-se em dez escolas que integraram o estudo de caso, tendo sido acompanhadas de forma mais sistemática. Esses dados possibilitaram a análise das práticas e metodologias 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, quando se realizaram ações como a criação de um arcabouço normativo-institucional e a atualização curricular. Em relação às entrevistas, em um total de 35, participaram gestores(as) e técnicos(as) da SE/PE e das quatro Gerências Regionais de Ensino da RMR. No âmbito dos dados secundários, analisaram-se relatórios, decretos e instruções normativas, todos relacionados com o tema.

De acordo com o objetivo de analisar o processo implementado na rede pública, três perguntas orientaram este estudo:

- Como a política de EDH vem desenvolvendo-se?
- Quais as estratégias que se utilizaram para a inserção dos conteúdos de EDH?
- O trabalho seguiu alguns dos parâmetros teórico-metodológicos da EDH?

O conteúdo analisado organizou-se em quatro eixos: conceito; formação; organização institucional e suas relações; currículo e projeto político-pedagógico. Nesse percurso, alguns parâmetros teórico-metodológicos da EDH orientaram a análise, tais como: a) o conceito de EDH em consonância com a normativa vigente; b) a formação que inclua conteúdos e metodologias construtoras do sujeito de direito; c) um currículo que articule conhecimentos,

valores e práticas; d) ações que não reduzam a EDH a momentos pontuais (CANDAU, 2008; MAGENDZO, 2009).

Por fim, é importante assinalar que os dados apresentados neste texto integram a pesquisa *Educação em direitos humanos no ensino formal: uma análise da política educacional de Pernambuco*, iniciada em 2012 com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, que continua em desenvolvimento<sup>1</sup>.

## A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E NORMATIVA DA EDH E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

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 (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Interessante assinalar que o conteúdo da Declaração já destacava o papel da educação para o respeito aos direitos humanos e, a partir dela, os demais instrumentos internacionais aprovados pela ONU incorporaram disposições relativas à EDH.

Nesse contexto, a EDH foi ganhando relevância nos fóruns internacionais, em especial na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU. Para consolidar o espaço dessa prática, estabeleceu-se o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos, entre 1995-2004 (NAÇÕES UNIDAS, 1994), e elaborou-se o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2004), iniciado em 2004, com vigência até 2014. No sistema interamericano, destaca-se para essa área o Protocolo de São Salvador (OEA, 1988) e o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (OEA, 2010).

No Brasil, foi na última transição política, ocorrida na segunda metade dos anos 1980, que esse tipo de educação começou a tomar forma sistemática (SILVA; TAVARES, 2010). Naquele momento, destacaram-se algumas experiências, como cursos e seminários em vários estados brasileiros, assim como o trabalho desenvolvido por organizações não governamentais e governamentais (CANDAU, 2000).

Esse caminho, segundo Silva (2011, pp.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 se cria uma estrutura no âmbito governamental das três esferas e se elaboram importantes documentos; d) a fase de *profissionalização e valorização da EDH*, nos anos 2000, com organização de cursos e pesquisas na área e a entrada em vigor de documentos específicos.

Em 2003, inicia-se uma nova etapa com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) seguindo a orientação do Programa Mundial da ONU. De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos é assim compreendida:

[...] 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

<sup>1</sup> 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 da orientação da professora Aida Monteiro do Centro de Educação da UFPE.

favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006, p.25).

Nesse quadro normativo-institucional, o componente mais recente é a homologação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação em 2012. 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. Nesse sentido, é importante pontuar que, apesar de a escola não ser o único lugar onde os conhecimentos sobre direitos humanos são construídos, é nesse espaço que esses conhecimentos podem estar presentes de forma mais sistemática (BRASIL, 2012a, 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 ampliam-se com o desenvolvimento de 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, por iniciativa do Ministério de Educação. Essa ação teve como objetivo possibilitar à rede pública de ensino a inserção de uma perspectiva de educação de modo a favorecer a formação da cidadania ativa.

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 realizada 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 e sem abranger toda a rede de ensino (SILVA; TAVARES, 2013).

A diferença, nesse quadro, evidencia-se na iniciativa desenvolvida na rede pública estadual de ensino de Pernambuco, com a adoção de uma política de EDH para o sistema, que será explicitada neste texto. Antes, porém, é importante discutir que tipo de prática pedagógica é necessário ao trabalho de 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. A prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula e o currículo; entretanto, vai além, abrangendo as demais atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico (PPP) 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.

Nessa perspectiva, ela deve fundamentar-se em um conjunto de saberes específicos, definidos por Morgado (2001, p.3) como o “saber docente em direitos humanos”, que se relaciona com outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experiencial. Considerando que a formação em EDH é um processo, esse deve ser contextualizado e construído coletivamente para tornar a pessoa sujeito da produção do conhecimento. Além disso, a metodologia, os materiais e os recursos precisam adequar-se aos objetivos desse processo.

Esses saberes, por sua vez, devem ser desenvolvidos em conformidade com os princípios gerais da EDH, identificados por Magendzo (2009). Segundo o 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*; que 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*.

No âmbito do currículo, esse instrumento deve ter como objetivo a formação humana e ser construído de maneira democrática para contribuir com a humanização das pessoas. Ou seja, o currículo deve ser entendido como uma “rede de conversação” (SOUZA, 2005, p.85), que possibilite uma visão interdisciplinar e a inclusão de novos saberes. Aqui é incluso não só o

currículo explícito, mas também o currículo oculto, formado por rituais, regras, procedimentos, etc. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

As formas de organização do currículo que contemple a EDH foram indicadas nas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2012a, p.12) e incluem três opções: “[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade”.

Por fim, é importante pontuar a existência de desafios na realização da prática pedagógica em direitos humanos, sendo os problemas mais recorrentes: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos; b) assumir uma concepção de direitos humanos e explicar o que se pretende atingir em cada situação concreta (para evitar a polissemia); c) construir ambientes educativos, que respeitem e promovam os direitos humanos; d) incorporar a visão de direitos humanos no currículo escolar e como um dos eixos norteadores dos projetos político-pedagógicos; e) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores(as); f) estimular a produção de materiais de apoio; g) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças (CANDAU; SACAVINO, 2009, pp.79-82).

## **A EDH NA REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Em meio a esses desafios, a experiência desenvolvida nas escolas públicas em Pernambuco indica as potencialidades do trabalho de EDH no ensino formal. Nessa direção, a prática pedagógica desenvolvida em um conjunto de 85 escolas da Região Metropolitana do Recife representa importante contribuição sobre as possibilidades dos modos de fazer, mesmo ponderando que os dados do estudo aqui abordados representam um recorte em relação ao sistema educacional.

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 mais sistemática uma política de educação para o sistema estadual de ensino fundamentada no eixo *Educação como formação para cidadania*, de acordo o programa de governo para o período 2007-2010 (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2006).

O percurso de inserção da EDH na rede pública estadual, por suas peculiaridades, pode ser dividido em duas fases: uma que começa em 2007 e vai até 2010, e outra iniciada em 2011, que continua atualmente. Na primeira etapa, que atingiu toda a rede de ensino, a proposta de inclusão da EDH efetivou-se por meio da disciplinaridade e também da transversalidade. Na segunda etapa, a opção foi pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular e pela disciplinaridade nas escolas de referência de ensino médio (com a oferta da disciplina obrigatória de direitos humanos). Das 1.101 escolas da rede estadual, são escolas de referência de ensino médio 300 escolas. Estas dispõem de uma matriz curricular e de uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas da rede, além de funcionarem em tempo integral.

A criação de um arcabouço normativo-institucional na SE/PE possibilitou a estrutura necessária e os parâmetros sobre os quais as ações se desenvolveram. Nesse sentido, entre 2007-2010, destacam-se a criação da Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos (GEDH); a atualização curricular com implantação da disciplina optativa de direitos humanos para todas as escolas; as ações de transversalização do conteúdo de direitos humanos como tema gerador do projeto político-pedagógico das escolas; variadas ações para integrar as atividades dos diversos setores da Secretaria e o processo formativo.

A Gerência foi criada por meio do Decreto n.º 30.362, de 17 de abril de 2007, que possibilitou uma estrutura própria para essa área no âmbito da SE/PE. O decreto estabeleceu

como competências desse órgão: elaborar, implementar e acompanhar a política de educação em direitos humanos, diversidade e cidadania (PERNAMBUCO, 2007).

A implantação da matriz curricular unificada para os níveis e modalidades de ensino foi definida por meio da Instrução Normativa 03/2008, de 4 de março de 2008, de forma a garantir a equidade na oferta das disciplinas e na carga horária de um mesmo nível de ensino (PERNAMBUCO, 2008). Com essa matriz, inseriu-se o conteúdo de direitos humanos na parte diversificada do currículo, tendo sido definidos quatro componentes curriculares optativos que se articulavam: Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental; Educação e Trabalho; História da Cultura Pernambucana. As escolas deveriam escolher dois desses quatro componentes, ofertados no contraturno até 2010.

O processo formativo na área de Direitos Humanos iniciou-se em 2007 com a formação inicial sobre EDH para a equipe técnica da GEDH e outros tipos de atividades, a exemplo de seminários, palestras e espaços de participação na formação do ensino fundamental e do ensino médio. Em 2008, teve início uma formação continuada específica para 1.200 professores(as) da disciplina de Direitos Humanos, que permaneceu até 2010. Ao mesmo tempo, ocorreram formações nas várias áreas temáticas que compõem a GEDH, como educação indígena, educação ambiental, educação fiscal, educação étnico-racial, etc. (PERNAMBUCO, 2010).

Com o fim do ciclo 2007-2010, é possível identificar uma nova fase no processo de inserção da EDH em Pernambuco. O programa de governo 2011-2014 trouxe como princípio norteador a educação de qualidade para todos, tendo como referência para a gestão pedagógica a qualificação do ensino regular e como grande objetivo continuar elevando a posição de Pernambuco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2010). Essa é uma opção que pode gerar mudanças profundas, nem sempre positivas, na forma de realizar a EDH, já que em muitos casos a concepção de uma educação de qualidade se distancia da compreensão da educação como direito humano.

No âmbito da SE/PE, algumas decisões se destacam nessa segunda etapa. A primeira delas foi a retirada da disciplina optativa de direitos humanos da matriz curricular, por meio da Instrução Normativa n.º 02/2011 (PERNAMBUCO, 2011a) e a orientação de que esse conteúdo seja trabalhado de forma transversal. Entretanto, em 2012, incluiu-se o componente curricular de direitos humanos, dessa vez de caráter obrigatório, nas escolas integrais e de educação profissional. Em relação às formações, em 2011, elas passaram a pautar-se por um formato temático, com ênfase nas várias áreas que compõem a GEDH (PERNAMBUCO, 2011b), não seguindo, portanto, o modelo de formação adotado em 2008. Essas são modificações que igualmente podem impactar o trabalho de EDH e suscitar, entre outras questões, uma redução na abordagem dos conteúdos de direitos humanos nas esferas cognitiva, dos valores e das capacidades.

Em 2012, destacam-se a realização de 17 Fóruns de Educação em Direitos Humanos para discutir as Diretrizes Nacionais, um em cada Gerência Regional de Ensino (GRE), e a distribuição das Orientações Curriculares de Educação em Direitos Humanos. Além disso, com a opção de trabalhar a EDH apenas pela transversalidade, em 2011, modificou-se o foco da formação – público atendido e os conteúdos. Atualmente o trabalho ocorre por meio da articulação de temáticas, tanto no que diz respeito à formação dos(as) profissionais, como ao que é trabalhado em sala de aula.

A rede estadual estrutura-se em 17 GRE divididas entre os municípios do Estado e responsáveis pelas escolas de sua jurisdição. A RMR tem um total de 392 escolas vinculadas a quatro GRE. No estudo sobre a inserção da EDH na rede pública estadual, estiveram representadas 85 escolas dessa região por meio das opiniões de seus(as) profissionais – gestores(as), professores(as), educadores(as) de apoio e técnicos(as) – coletadas por meio de questionário. Além disso, realizou-se observação em dez escolas que tiveram suas atividades acompanhadas de forma mais sistemática.

Do perfil das 85 escolas, destaca-se que 49 delas haviam ofertado a disciplina optativa de direitos humanos no período 2008-2010. Além disso, são 24 escolas de referência que, desde 2012, oferecem a disciplina obrigatória de direitos humanos. Entre as 36 escolas que não ofertaram a disciplina optativa, a maioria iniciou algum trabalho na área de EDH em 2008. A maior parte dos exemplos colocados foi de atividades mais pontuais, como palestras, debates e seminários.

O conteúdo obtido na coleta dos dados nas escolas foi organizado em quatro eixos: conceito; formação; organização institucional e suas relações; currículo e projeto político-pedagógico. Estes articulam importantes questões relacionadas com a prática pedagógica, apresentadas a seguir.

## ENTENDIMENTO SOBRE EDH

A compreensão de EDH, que orientou as ações da SE/PE nessa área, explicitada em seus documentos, foi o conceito do PNEHD. Entretanto, a concepção mais frequente no conjunto das 85 escolas foi a EDH como sinônimo de cidadania, como identificado entre as opiniões abaixo:

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

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

*A discussão dos direitos e deveres dos indivíduos e seus comportamentos. (Professora)*

Isso evidencia que os(as) profissionais fazem uma relação entre EDH e cidadania, visto que não é possível compreender a EDH dissociada dessa relação. Contudo, essa é uma concepção insuficiente na medida em que não articula as dimensões de conhecimento, valores, atitudes e ação. Outro aspecto a destacar é que os direitos humanos não podem ser confundidos como sinônimo de cidadania. São complementares, mas guardam conceitualmente suas especificidades.

A relevância em identificar a concepção que orienta o trabalho de EDH relaciona-se com a polissemia do termo, considerando que esse é um conceito que apresenta diferentes interpretações; o que provoca o risco de diluir seu sentido (MAGENDZO, 2006). Por isso, é preciso definir o que se pretende ao estabelecer um processo de EDH, orientando-se por parâmetros construídos coletivamente, que atualmente norteiam as políticas nessa esfera nos âmbitos nacional e internacional.

## PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS

Em relação à formação em direitos humanos, essa é uma ação que responde a uma necessidade colocada em todos os documentos que se referem ao tema. 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 deste 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 este saber, uma metodologia consonante. Do contrário cairemos na superficialidade e na inoperância. Este, 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. Para isso, fez uso de metodologias baseadas na interdisciplinaridade, na contextualização e na problematização dos conteúdos curriculares, por meio de seminários, mesas-redondas, grupo de estudo, oficinas pedagógicas, exposições e fóruns de discussão.

No caso das Gerências Regionais, além de participar das formações realizadas pela GEDH, elas tiveram iniciativas próprias nesse campo, com o foco temático trabalhado em cada uma. As temáticas giraram em torno da cidadania, educação para a paz, gênero, diversidade e combate à homofobia, gestão democrática e mediação de conflitos, entre outras. Algumas delas desenvolveram atividades mais pontuais, outras realizaram atividades sistemáticas, em geral, com formações na própria Regional ou nas escolas.

No âmbito específico das 85 escolas, os(as) profissionais indicaram que em 49 delas, ou seja, em 58%, houve participação de professores(as) e/ou educadores(as) de apoio em formações referentes à EDH entre 2007-2012. A média de frequência de participação nas formações era bimestral e a carga horária de 4 horas a 16 horas. O órgão responsável pela formação mais citado foi a equipe de ensino da GRE.

#### *AS FORMAS DE INTERAÇÃO NO TRABALHO DE EDH*

Outro ponto importante para a análise é o campo da organização institucional e suas relações, porque a gestão democrática e os espaços de participação nas escolas indicam a forma como elas atuam: se em consonância ou não com princípios dos direitos humanos. Nessa direção, verificou-se a relação entre os conselhos escolares e grêmios estudantis e a interação da escola com a comunidade, todos na perspectiva de inserção da EDH nesses espaços.

Sobre a primeira questão, 48% dos(as) profissionais responderam que sua escola tem conselho escolar funcionando e participante no processo de EDH. Entre as formas mais frequentes de interação com o conselho no trabalho de EDH, indicaram a realização de reuniões e participação de integrantes do conselho nas atividades. Foram poucos os exemplos em que o conselho é convocado para validar projetos de EDH. Por outro lado, segundo informado pelos(as) profissionais, na maioria das escolas a relação com o conselho escolar ocorre quando “surge a demanda”; “de acordo com a necessidade de resolução de conflitos”; ou “quando há algum problema”. Quanto aos grêmios, a situação é outra: em 63% das escolas participantes estes não existem. A existência da interação com a comunidade no trabalho de EDH foi apontada em 53% das escolas, sendo as atividades mais frequentes as reuniões de *pais e mestres*, as parcerias com associação de moradores e a oferta de palestras e oficinas.

#### *A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS EM EDH*

O currículo e o projeto político-pedagógico (PPP), por sua vez, são dois elementos centrais para que a EDH possa permear todas as esferas do ambiente escolar. Nessa perspectiva, o objetivo de ambos deve visar à humanização.

É preciso entender o currículo não como o acúmulo de conteúdos distribuídos em disciplinas, mas como um instrumento orientado para a formação humana, que é a concepção de currículo consoante com os direitos humanos e a construção da cidadania ativa. Um currículo voltado para a formação humana precisa das seguintes características: ser situado historicamente; introduzir sempre novos conhecimentos; orientar-se para a inclusão de todas as pessoas “no acesso aos bens culturais e ao conhecimento”; estar “a serviço da diversidade” (LIMA, 2007, p.20).

O PPP, por sua vez, constitui-se em instrumento de planejamento das ações com o fim de orientar as práticas pedagógicas. Segundo Veiga (2007, p.11), o PPP deve, entre outras coisas:

“[...] ser um processo participativo de decisões; explicitar princípios; e explicitar o compromisso com a formação cidadã”.

A existência do PPP articulado com a questão da EDH foi apontada em 59% das escolas. Os motivos apresentados pelas escolas para incluir os direitos humanos no projeto político-pedagógico foram variados, mas predominou sua importância e necessidade para melhor desenvolvimento do trabalho.

As opiniões coletadas no estudo sobre o currículo giraram em torno da discussão sobre disciplinaridade e transversalidade da EDH. Apesar de as escolas adotarem a transversalidade (com exceção das escolas de referência de ensino médio), em função do direcionamento dado pela SE/PE para 2011, aos(as) profissionais do conjunto das 85 escolas, a forma mais efetiva de trabalhar a EDH é utilizar a disciplina e a transversalidade, opção de 53% dos(as) entrevistados(as). Essa opinião está em consonância com os debates acadêmicos na área que indicam que a articulação dessas duas formas de organizar o currículo escolar é a que tem possibilitado resultados mais efetivos.

De forma geral, nas escolas que trabalham na perspectiva da transversalidade, os(as) profissionais informaram que se faz a relação do conteúdo curricular com o conteúdo de direitos humanos “quando o assunto dá condições de dialogar” ou “conforme as demandas da escola”. Esse trabalho, na maior parte das vezes, segundo os relatos desses(as) profissionais, ainda ocorre “sem conseguir abranger toda a escola ou todas as disciplinas”. Isso acontece por vários fatores, como a escassez de materiais e de formação que inclua metodologias para a abordagem desses conteúdos e, também, pela dificuldade de maior integração entre os(as) docentes para um planejamento conjunto ou ainda pela falta de interesse deles(as) em discutir direitos humanos. Ao mesmo tempo, a maioria das escolas não faz um seguimento sistemático para acompanhar a inserção dos conteúdos de direitos humanos de forma transversal e saber como isso efetivamente ocorre.

Para o trabalho de EDH nas escolas, os(as) profissionais indicaram como materiais mais empregados os textos, as leis, os livros e poesias. Algumas escolas também fizeram uso de vídeos, gibis, jornais e dados estatísticos. 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, que não estavam entre as opções indicadas no questionário, foram a Lei Maria da Penha, o Estatuto do Idoso, a LDB e materiais de combate ao *bullying* e à homofobia.

Em termos dos conteúdos abordados pelas escolas, utilizaram-se: criança e adolescente; violência; gênero, direitos civis, políticos; história dos direitos humanos; movimentos sociais; meios de comunicação. Além desses, mencionaram-se conteúdos de cidadania; ética; questão étnico-racial; *bullying*; respeito e responsabilidade; meio ambiente; paz; respeito aos idosos; diversidade sexual; intolerância religiosa.

Entre as opções de formas para trabalhar esses conteúdos, as mais citadas foram: exposição dialogada, trabalhos em grupo, aula expositiva e pesquisa. As menos citadas, por sua vez, foram: atividades lúdicas e apresentações culturais para a escola. Também foram citadas atividades de cine-educação, palestras, produção de vídeo, oficinas e seminários, visitas de campo, campanhas, estudo de caso, dinâmicas e rodas de diálogo.

Poucas escolas criaram material específico na área de EDH, foram apenas 15% do total. Por outro lado, os produtos citados foram criativos e variados, como a elaboração de cartazes, mural e *banner*, vídeos produzidos pelos(as) alunos(as), cordéis com artigos da Declaração Universal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, jornal, história em quadrinhos, júri simulado e uma cartilha sobre *bullying* na escola.

Em relação ao conjunto das dez escolas que fizeram parte do trabalho de observação, é possível destacar algumas estratégias adotadas que podem ilustrar a variedade de caminhos de

desenvolvimento da EDH. Uma delas utiliza a disciplina de religião, realizada em forma de seminário, para abordar temas de direitos humanos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Discutem temas como preconceito religioso, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, Estatuto da Criança e Adolescente, entre outros. Outra escola, ao longo de quatro meses, definiu um cronograma para que o(a) professor(a) de cada componente curricular trabalhasse em sala de aula a articulação da sua disciplina com o conteúdo de direitos humanos. Assim, na disciplina de inglês, por meio da discussão de algumas músicas, trabalharam-se as diferenças culturais, a violação de direitos e os valores necessários à convivência social. Na disciplina de matemática, utilizou-se a análise de gráficos e tabelas para discutir a questão do direito à saúde. Outros exemplos são de escolas que investem em atividades de protagonismo juvenil ou que têm inserido o tema dos direitos humanos em feira de ciências.

Os projetos com temáticas de direitos humanos são outro campo bastante explorado, sendo realizados em uma disciplina específica, conjugando várias disciplinas ou envolvendo uma ou mais turmas. Nas dez escolas, foi possível identificar: o Projeto Viver com o ECA na Escola; Projeto Basta de Intolerância Religiosa; Projeto Juventude e Sexualidade; Projeto Semana da Consciência Negra; Projeto do Observatório de Educação em Direitos Humanos; Projeto Sexismo e Homofobia: novos desafios para a escola inclusiva; Projeto A África em Nós; Projeto Acelerando para a Vitória; e o Projeto Homofobia, Lesbofobia, Transfobia no Contexto Escolar. Esse último foi 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 dez escolas visitadas desenvolvem um conjunto de atividades mais pontuais, como vivência em datas comemorativas, palestras e discussão sobre temas diversos. Os temas mais abordados nessas atividades são: sexualidade, gravidez na adolescência, direito do aluno, violência, *bullying* e *ciberbullying*, diversidade sexual e gênero. Nessa perspectiva é interessante destacar que as escolas estabeleceram parcerias com órgãos governamentais e organizações não governamentais para apoiar essas atividades, como o Conselho Tutelar, o Tribunal de Justiça, o Ministério Público, o Centro da Juventude, Associação de Mulheres, entre outros.

Ao mesmo tempo, os(as) profissionais participantes do estudo também indicaram as dificuldades e os resultados no desenvolvimento do trabalho de EDH. Sobre as dificuldades, a principal identificada é a formação específica na área. As opiniões indicaram que não tem sido suficiente, além de ser dificultada pela burocracia e pela determinação institucional de o(a) professor(a) não poder ausentar-se da sala de aula. A escassez de material foi outra dificuldade bastante citada. Igualmente foi apontada a ausência de monitoramento como outro problema relevante. As opiniões indicaram que não houve um monitoramento sistemático nem a avaliação do impacto da prática pedagógica de EDH nas escolas, o que representa uma importante lacuna na implantação das ações de EDH, inviabilizando a avaliação dos pontos positivos e negativos com a finalidade de fortalecer os primeiros e melhorar os segundos. Também prejudica a prestação de contas acerca dos objetivos e metas.

Em relação aos resultados, na maioria, tiveram relação com a conscientização dos(as) estudantes sobre os direitos e deveres, mas também foram indicados outros que merecem destaque: “convívio melhor e mais harmonioso”; “melhoria da disciplina e da autoestima do aluno”; “mudança de comportamento e respeito ao outro, e as diferenças”, “diminuição do preconceito”; “participação mais ativa da comunidade escolar”; entre outros. Esses aspectos são muito importantes, porque dizem respeito a um dos eixos da EDH que é o trabalho para mudança de valores, atitudes e comportamentos com vista ao respeito aos direitos humanos, conforme orienta o PNEDH (BRASIL, 2006).

Por fim, diante do contexto exposto, é possível apresentar algumas reflexões sobre a forma como esta experiência de EDH responde às diretrizes teórico-metodológicas da área, incluídas as orientações do Programa Mundial de EDH.

Considerando os elementos-chave das políticas de EDH para o sistema de ensino presentes no Programa Mundial, o trabalho da SE/PE respondeu positivamente às recomendações de “elaborar políticas e leis que incorporem uma visão baseada nos direitos” e de “incluir a EDH nos planos de estudos”. Igualmente atendeu à indicação de “criar um departamento para coordenar as ações” e de “adotar uma política de capacitação sobre EDH” (NACIONES UNIDAS, 2006, pp.44-47). Por outro lado, sobre os aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem, pela ausência de monitoramento do trabalho por parte da SE/PE, faltam dados para avaliar a observância a elementos como a adaptação dos conteúdos à idade e capacidade dos/as estudantes, a adoção de um estilo de ensino compatível com os direitos humanos, o uso de métodos de aprendizagem baseados na experiência, a utilização de materiais compatíveis com os princípios dos direitos humanos, entre outros (NACIONES UNIDAS, 2006, pp.52-54). Na esfera da avaliação, nenhum dos aspectos indicados pelo Programa foi contemplado, por exemplo, a orientação de elaborar “indicadores e criar instrumentos apropriados para revisar, avaliar e medir os processos, os resultados e os efeitos da EDH” (NACIONES UNIDAS, 2006, p.55).

Em relação às diretrizes, o estudo buscou analisar o conceito de EDH, o currículo, a formação e metodologia, e ações que não reduzissem a EDH a momentos pontuais. Assim, é possível assinalar que: o conceito seguiu a normativa vigente; o currículo incluiu a perspectiva dos direitos humanos; a formação não teve um modelo único, foi desde a formação continuada com conteúdos específicos da área até um formato temático com conteúdos afins, enquanto a metodologia se baseou na interdisciplinaridade e na contextualização, utilizando seminários, oficinas, fóruns de discussão, etc. Além disso, o conjunto das ações não se restringiu a momentos isolados ou ao processo de ensino, englobando atividades como o Prêmio Educação Cidadã, com o objetivo de fomentar a produção científica sobre direitos humanos; as Mostras Pedagógicas de Boas Práticas, que incluiu o eixo da EDH; e a inclusão dos conteúdos de direitos humanos nos concursos e seleções.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EDH busca atuar na formação integral da pessoa, desenvolvendo sua condição de sujeito de direito. O caminho para um processo de educação em direitos humanos é extenso e requer a adoção de diretrizes, e de uma prática pedagógica que seja coerente com os valores e princípios dos direitos humanos, e estimulem condutas de respeito à dignidade humana.

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 desenvolvida em Pernambuco demonstra as possibilidades de inserção da EDH na rede pública estadual. Considerando que em todo processo de implantação de políticas públicas não há linearidade (em relação ao entendimento, desenvolvimento e avaliação delas), 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 pode 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. O nível de articulação, estruturação e realização da EDH dependeu de uma série de fatores, entre os quais, o maior ou menor envolvimento da comunidade escolar e de alguns projetos, e formas de abordagem dos conteúdos de direitos humanos que se destacaram nesse percurso de construção.

Em muitos aspectos, o processo ocorreu dentro dos parâmetros pedagógicos da EDH. Ou seja, seguiram diretrizes de documentos internacionais e nacionais da área e buscaram conjugar as esferas cognitiva, ético-valórica e atitudinal. Contudo, como processo, ocorreram momentos de maior e menor aproximação desses parâmetros, conforme explicitado anteriormente.

Ao mesmo tempo em que se destaca a riqueza e a diversidade dos modos de fazer, é preciso ponderar que a institucionalização da EDH está em desenvolvimento, ou seja, é ainda um processo que precisa consolidar-se. Nessa perspectiva, alguns dos desafios a serem superados relacionam-se com a polissemia do entendimento sobre EDH e com a insuficiência de formação específica na área e de materiais adequados ao tema, como se ressaltou no estudo.

Assim, é fundamental o investimento em determinados campos, tais como: a) formação continuada com base em fundamentação teórico-metodológica específica de direitos humanos e de educação em direitos humanos, principalmente para professores(as) e educadores(as) de apoio; b) fortalecimento das instâncias de participação, como conselhos e grêmios, e processos de gestão democrática na escola; c) levantamento da situação do PPP e do regimento das escolas em relação à EDH e estímulo à sua inserção nesses instrumentos; d) produção de materiais didático-pedagógicos na área; e) monitoramento sistemático para acompanhar a inserção do conteúdo de direitos humanos de forma transversal na rede.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.º 01/2012*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

CANDAU, Vera. Direitos humanos na formação de professores/as. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos*, 10., 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2000. pp.1-13.

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

CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO, Abraham (Org.) *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2009. pp.68-83.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. *Programa de governo Eduardo Campos: um novo Pernambuco 2007-2010*. Recife, 2006.

\_\_\_\_\_. *Programa de governo Eduardo Campos: o novo Pernambuco 2011-2014*. Recife, 2010.

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, Elvira Souza. *Currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, MEC/SEB, 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. In: MAGENDZO, Abraham (Org.) *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: CNRR-PIIE, 1994. pp.139-146.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. *Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MORGADO, Patrícia. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro, 2001. pp.1-16. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>>. Acesso em: dez. 2006.

NACIONES UNIDAS. Plan de Acción para la primera etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Nueva York; Ginebra, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948, Paris. Adotada e proclamada pela Resolução n.º 217 A (III) em 10 de dezembro de 1948. Nova Iorque, 1948.

\_\_\_\_\_. *Década das Nações Unidas para Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004*. Proclamada pela Resolução n.º 49/184 em 23 de dezembro de 1994. Nova Iorque, 1994.

\_\_\_\_\_. *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, proclamado pela Resolução n.º 59/113-A, de 10 de dezembro de 2004.

OEA. *Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais*: Protocolo de San Salvador. Assinado na Assembleia Geral da OEA, 18.º Período Ordinário de Sessões. El Salvador, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos*. Aprobado en la cuarta sesión plenária de la 40ª Asamblea General de la OEA. Lima, Perú, 2010.

PERNAMBUCO. Decreto n.º 30.362 de 17 de abril de 2007. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, Poder Executivo, 18 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. SEDE. Instrução Normativa n.º 03/2008, de 4 de março de 2008. Dispõe sobre a implantação/operacionalização das Matrizes Curriculares nas Escolas da Rede Estadual de Educação a partir do ano letivo de 2008. *Diário Oficial do Estado*, Recife, 4 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa n.º 02/2011, de 13 de janeiro de 2011. Fixa norma para a implantação das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir do ano letivo de 2011. *Diário Oficial do Estado*, Recife, 29 jan. 2011a, Republicada.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. GEDH. *Relatório de atividades 2007-2010*. Recife: SE/GEDH, 2010.

\_\_\_\_\_. *Relatório de atividades 2011*. Recife: SE/GEDH, 2011b.

SILVA, Aida. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. pp.108-115.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. El papel de la educación en derechos humanos en la formación de la ciudadanía activa. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, v. 3, 2010. pp.96-107

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan.-abr., 2013.

SOUZA, Ivânia de. *A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

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. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_; RESENDE, Lúcia (Org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CELMA TAVARES

Doutora em Direitos Humanos – Universidade de Salamanca (2006). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Integra o corpo docente do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE. Atualmente desenvolve pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas estaduais de Pernambuco, com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia de Pernambuco. Contato: [cftav@uol.com.br](mailto:cftav@uol.com.br)