

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CENÁRIOS INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL: TRAJETÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL

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 raramente como uma política de sistema envolvendo toda a rede de ensino. Nesta direção, o objetivo deste texto é analisar as trajetórias e contribuições da EDH, com foco no ensino formal, nas esferas internacional, nacional e local; esta última tendo como lugar de análise o Estado de Pernambuco, em função da relevância de sua experiência na área. 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 análise apontou avanços e fragilidades no processo. Entre os primeiros estão a estruturação de um arcabouço normativo-institucional nas esferas internacional e nacional e o desenvolvimento de ações que articulam as políticas de educação e de direitos humanos. Entre os segundos, encontram-se a escassez de formação docente; a ausência de materiais específicos; e a defasagem entre o indicado nos documentos oficiais e as práticas educativas.

Palavras chave: Educação em direitos humanos; educação formal; processo formativo.

1 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.

A EDH 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

¹ Pedagoga, Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca-Espanha. Professora do Mestrado Interdisciplinar de Direitos Humanos da Universidade de Pernambuco. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos da mesma universidade. Email: cftav@uol.com.br

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.

Assim, o objetivo deste texto é analisar, em linhas gerais, as trajetórias e contribuições da EDH, com foco no ensino formal, nas esferas internacional, nacional e local; esta última tendo como lugar de análise o Estado de Pernambuco, em função da relevância de experiência desenvolvida na rede pública de ensino. 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 (LUDKE, ANDRÉ, 1986; GHEDIN, FRANCO, 2008). O estudo sobre os cenários internacional e nacional se desenvolveu com base em pesquisa bibliográfica e documental. A investigação do cenário local foi realizada por meio da coleta de dados quantitativos, levantamento de dados secundários e aplicação de questionários e entrevistas com gestores(as), docentes e técnicos(as) da rede pública de ensino pernambucana (GIL, 1994). Para o exame do material utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que teve como parâmetro categorias temáticas. Na definição das categorias foram observadas as regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação. A análise foi ainda auxiliada por algumas diretrizes teórico-metodológicas da EDH (CANDAU, 2008; MAGENDZO, 2010).

2 A TRAJETÓRIA INTERNACIONAL

A preocupação compartilhada por um conjunto de nações em integrar os direitos humanos entre os valores de uma sociedade por meio do processo educacional está presente desde o primeiro documento que marca o processo de internacionalização (PECES BARBA, 2003) desses direitos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O artigo XXVI,

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 Aida Monteiro do Centro de Educação da UFPE.

por exemplo, prevê uma educação “orientada no sentido do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948).

Após a Declaração, os demais instrumentos internacionais aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) incorporaram disposições relativas à educação em direitos humanos. Em 1993, sua importância reafirma-se e amplia-se com o Plano de Ação de Viena, resultado da Conferência Mundial de Direitos Humanos (ONU, 1993). Em seguida, a ONU estabeleceu a Década das Nações Unidas para a Educação na esfera dos Direitos Humanos, no período 1995 e 2004 (ONU, 1994), que entre outras questões estimulou os países a elaborarem seus planos nacionais de EDH. Visando fortalecer essa área, em 2004, elaborou-se o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2004). Contudo, o relatório de monitoramento da aplicação da primeira etapa do Programa por parte de 76 países indicou mais lacunas do que avanços na incorporação da EDH no ensino formal, como a escassez de formação docente; a ausência de materiais específicos; ou a reduzida estrutura institucional para realizar ações neste campo (ONU, 2010).

No âmbito latino-americano, relevantes documentos da Organização dos Estados Americanos (OEA) igualmente incorporaram a perspectiva da EDH, como o Protocolo de São Salvador (OEA, 1988), a Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001), o Programa Interamericano de Educação de Valores e Práticas Democráticas (OEA, 2005) e o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (OEA, 2010). Além disso, a comunidade internacional considera que o direito à EDH faz parte do direito à educação e tem expressado de maneira contínua o consenso de que ela contribui decisivamente para a realização dos demais direitos (OEA, 2007; 2013).

Contudo, antes de alcançar a relevância que tem na atualidade e estar presente no conjunto de documentos anteriormente citados, a trajetória da EDH no contexto latino-americano foi sendo construída e ampliada, em especial nos períodos de transição política, principalmente com a participação da sociedade civil organizada, até adentrar a estrutura da educação formal.

Segundo Magendzo (1999), a EDH se fez presente na realidade latino-americana nos anos 1980 quando se converteu em um pilar fundamental nos processos de (re)democratização. Nessa época as organizações não governamentais (ONG) foram os

principais atores. Na década de 1990, por sua vez, houve mudanças significativas: maior interesse e protagonismo do Estado nessa área; a EDH foi sendo incorporada à educação formal; houve importante avanço na quantidade e qualidade de materiais educativos; a formação de docentes foi reforçada; realizaram-se importantes ações de EDH no âmbito universitário, com uma série de atividades no campo da difusão e investigação, e criaram-se institutos especializados.

Assim, com o objetivo de assegurar um direito previsto no Sistema Interamericano, a situação da EDH foi progredindo no continente. Magenzdo (2006, p. 12) ressalta que “apesar das muitas dificuldades a EDH foi ganhando terreno”, e “os direitos humanos foram incluídos legalmente no currículo de quase todos os países”. Segundo ele, isso foi resultado de um forte movimento que exerceu pressão sobre as reformas educacionais e curriculares. Opinião compartilhada por Ramírez (2004) ao destacar que a EDH é uma iniciativa não só aceita e legítima em quase todos os países da América Latina; mas também, em muitos países, é uma política pública obrigatória e reconhecida nas normativas internas.

Esse caminho se justifica pela importância em incorporar a prática dos direitos humanos ao âmbito da educação sistemática porque a escola e cada um de seus agentes não podem se eximir do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois no cotidiano de suas ações transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem modelos, exemplos e condutas.

Nessa direção, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), órgão atuante nessa área, tem 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). Visão compartilhada por Magenzdo (2006, p. 7), que chama a atenção para o fato de que a EDH não é compatível com um “discurso evasivo e uma prática educativa lenta e carente de decisão política”.

Complementando essa ideia, Candau et al. (1996, p. 14-15) explicam que, ao adotar a perspectiva dos direitos humanos, “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

Para acompanhar a situação da EDH, nos dezenove países signatários do Protocolo de São Salvador, entre eles, o Brasil, o IIDH passou a elaborar, desde 2002, relatórios periódicos sobre diversos aspectos relacionados com esse âmbito. Esses foram organizados por meio de dois ciclos de medições de progressos: um primeiro de 1990 a 2000 e um segundo de 2000 a 2010.

A análise de Rodino (2010) para os anos entre 1990 e 2000 identifica avanços normativos consideráveis em quase todos os países. Entretanto, aponta deficiências em relação aos currículos, aos materiais e conteúdos de direitos humanos. Também há lacunas na formação de educadores(as) e no planejamento educacional. Várias iniciativas começaram a ser desenvolvidas nesse decênio para melhorar a situação, mas a maioria não chegou a ser completamente efetivada, com exceção das ações brasileiras. Ainda segundo Rodino (2010), para o período de 2000 a 2010, continuou havendo importante expansão da presença da EDH nos documentos normativos em todos os países. Os conhecimentos básicos de direitos humanos nos currículos e nos textos estavam presentes nos diversos níveis do sistema escolar. Contudo, há claras e sérias carências em várias esferas, como a falta de profundidade do tratamento dos conteúdos ou a escassez de abordagem de situações contemporâneas de violações de direitos humanos.

A avaliação mais recente para a área, divulgada pelo IIDH em 2013, é o Relatório ‘O Direito à educação em direitos humanos nas Américas 2000-2013’ (IIDH, 2013), elaborado com base na Consulta Interamericana sobre EDH que teve o objetivo de aprofundar e atualizar a informação sobre o tema no marco dos relatórios interamericanos. O documento aponta uma série de fragilidades em relação ao direito à educação e à EDH que os Estados devem esforçar-se para reverter. No campo da EDH, demandam atenção especial as seguintes questões: uma adequada harmonização e coordenação entre as diferentes leis que abordam o tema da inclusão da EDH; a consolidação das organizações de estudantes; o avanço no desenvolvimento curricular de EDH, em particular os conhecimentos específicos de direitos humanos; a defasagem entre o indicado nos documentos oficiais e as práticas educativas; a consolidação da EDH como política pública; o monitoramento e a avaliação dos programas existentes de EDH (IIDH, 2013).

3 O CONTEXTO BRASILEIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

No Brasil, foi no contexto de redemocratização que se articularam as políticas educacionais e de direitos humanos, destacando-se no campo normativo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Esse caminho, segundo Silva (2011, p. 108-115), pode ser agrupado em quatro etapas que se integram: a) a fase de “ativismo político”, durante a ditadura militar; b) a fase de “tateamento pedagógico”, na década de 1980, quando se buscava delinear como educar em direitos humanos; c) a fase de “expansão da EDH”, na década de 1990, quando se criou uma estrutura no âmbito governamental das três esferas e elaboraram-se importantes documentos; d) a fase de “profissionalização e valorização da EDH”, iniciada nos anos 2000, com organização de cursos e pesquisas na área e a entrada em vigor de documentos específicos.

Nesse contexto, a articulação em âmbito nacional, com influência de organismos internacionais, possibilitou ações de EDH no país a partir da segunda metade dos anos 1990, entre as quais, a criação da Secretaria de Direitos Humanos, a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (BRASIL, 1996, 2002, 2009) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006). Dos três programas, é o PNDH III que estabelece um olhar mais direcionado para a área por meio de seu Eixo Orientador V – Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Seguindo as Diretrizes para a formulação de Planos Nacionais de Ação para a EDH da ONU, em 2003 o Brasil criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, com o objetivo de elaborar o PNEDH. Em dezembro do mesmo ano, lançou-se a primeira versão do Plano para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidos com a cultura de respeito e promoção a estes direitos. Entre 2004 e 2005, debateu-se o PNEDH em encontros, seminários e fóruns, contando com a contribuição de representantes da sociedade civil e do governo para aprimorar o documento, que foi divulgado em sua última versão em 2006.

O PNEDH, instrumento orientador das políticas educacionais dirigidas à promoção do respeito aos direitos humanos, com vista ao fortalecimento da democracia, estrutura-se em cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não formal; educação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação. No

documento, compreende-se a EDH como “um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direito” e articula as dimensões dos conhecimentos, dos valores e atitudes, e da ação (BRASIL, 2006, p. 25).

Para expandir o alcance desse quadro normativo-institucional, foram homologadas, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional de Educação, em forma de Parecer e de Resolução (BRASIL, 2012a, 2012b). 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 em sua efetivação, reforçando, assim, a política educacional nesta área. 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 estes podem estar presentes de forma mais sistemática (BRASIL, 2012a, p.13).

As perspectivas de avanço ampliaram-se por meio do 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. Contudo, em relação a esse último ponto, é necessário assinalar que a atuação das Secretarias no campo da EDH tem variado 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, em linhas gerais, que o trabalho nessa área encontra-se em processo de desenvolvimento, embora em caráter inicial (SILVA; TAVARES, 2013).

4 A EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO

A diferença, nesse contexto, pode ser observada na iniciativa desenvolvida na rede pública estadual de ensino de Pernambuco, com a adoção de uma política de EDH para o sistema. A partir de 2007, desenvolveu-se de forma mais sistemática a inserção da EDH na rede pública, superando o caráter de ação pontual e agregando uma estrutura oficial e mecanismos na Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE). Essa iniciativa foi

reconhecida com o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2008, e continua sendo referência para os demais Estados brasileiros.

Por sua relevância e singularidade, essa experiência foi objeto de estudo, tendo sido examinada por meio da pesquisa Educação em Direitos Humanos no Ensino Formal: uma análise da política educacional de Pernambuco, realizada em dois períodos: entre 2012-2013 o foco foi a Região Metropolitana do Recife (RMR) e entre 2013-2014, houve a ampliação de sua cobertura para as escolas do interior do Estado, contemplando a Zona da Mata, o Agreste e o Sertão. A visão de conjunto, dessas regiões do Estado, possibilitou uma melhor compreensão do processo de inserção da EDH na rede pública estadual, considerando que os dados dos dois estudos incluíram oito Gerências Regionais de Ensino (GREs), sendo as quatro da RMR e quatro do interior, 215 escolas e 60 municípios (TAVARES, 2013; 2014).

Em linhas gerais, os resultados apontaram interessantes questões. A primeira delas é que o percurso de inserção da EDH realizou-se em duas fases: uma no período 2007-2010, atingindo toda a rede de ensino, e a proposta de inclusão da EDH efetivou-se por meio da disciplinaridade e também da transversalidade; a outra teve início em 2011 e é marcada pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular, que são a maioria na rede, e pela disciplinaridade nas escolas de referência de ensino médio.

Nesse percurso destacou-se um conjunto de iniciativas como a criação da Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos; a atualização curricular, com a disciplina de direitos humanos; as ações de transversalidade do conteúdo de direitos humanos (seminários sobre políticas de ensino, articulação entre os setores da SE/PE, inclusão dos conteúdos nos concursos e seleções, criação do Prêmio Educação Cidadã e da Mostra Pedagógica, etc.); as atividades de formação; os Fóruns Regionais de EDH, entre outros.

A segunda questão é que no âmbito das GREs estudadas as estratégias de ação diferenciaram-se de acordo com a realidade das escolas atendidas. Todas partiram de um trabalho de formação com conteúdos mais gerais e em seguida, priorizaram os temas demandados no ambiente escolar, entre os quais: cultura de paz; relações étnico-raciais; mediação de conflitos; relações de gênero; gestão democrática; entre outras. Algumas Regionais desenvolveram atividades mais pontuais, outras atividades sistemáticas, e

utilizaram diferentes estratégias, como comissões, fóruns, seminários e a elaboração de sequências didáticas para orientar o trabalho em sala de aula.

O terceiro ponto é que as escolas são o reflexo do movimento dessa realidade, mas também desenvolveram trajetórias próprias, o que demonstra sua capacidade de produzir conhecimentos e alternativas pedagógicas. Em relação a esta questão 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. Aqui se ressalta a riqueza da diversidade dos modos de fazer (exposição dialogada, trabalhos em grupo, oficinas e seminários, visitas de campo, palestras e rodas de diálogo, etc) mesmo que se considere que as pesquisas representam um recorte dos fenômenos estudados em relação à totalidade do sistema educacional.

Assim, o nível de articulação, estruturação e realização da EDH na rede de ensino dependeu de uma série de fatores, entre os quais, o maior ou menor envolvimento da comunidade escolar e de alguns projetos, e formas de abordagens dos conteúdos de direitos humanos que se destacaram nesse percurso de construção.

Outro ponto importante é que na maioria das escolas estudadas os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) contemplam a inserção da EDH, segundo o indicado por seus(as) profissionais. Entretanto, as GREs não dispõem de informações que explicitem de que forma isso ocorre. Quanto às instâncias de participação, apontou-se em metade das escolas que integraram as pesquisas o envolvimento do conselho escolar no trabalho de EDH por meio de reuniões e discussões. Também nesse mesmo percentual indicou-se um trabalho na área de EDH que envolve a comunidade por meio de reuniões e palestras. Situação diferente da encontrada em relação aos grêmios estudantis, onde se registrou a inexistência na maioria das escolas, o que se entende como uma das dificuldades na formação da cidadania dos(as) estudantes, uma vez que a atuação deles(as) na vida da escola deve ser um processo contínuo para a atuação em toda a sociedade.

Um último ponto que merece destaque é que, apesar do modelo adotado na rede pública atualmente colocar a transversalidade como opção nas escolas regulares e a disciplinaridade nas escolas de referência, a maior parte dos(as) profissionais entrevistados(as), na RMR 51% e 54% no interior, considerou a articulação entre

transversalidade e disciplinaridade a forma mais efetiva de trabalhar a EDH no ambiente escolar.

Além disso, uma questão foi central entre as opiniões dos(as) profissionais entrevistados(as): a preocupação sobre como fazer para conseguir trabalhar de forma efetiva a EDH, seja por meio da transversalidade, seja da disciplinaridade. Essa questão é especialmente relevante porque a situação atual encontrada nas GREs investigadas indica que nas escolas de referência os conteúdos de direitos humanos se restringem ao componente obrigatório, mas, ao mesmo tempo, sua existência garante a presença dessa discussão nas escolas; enquanto nas escolas regulares, a abordagem se restringe aos componentes da área de Humanas ou aos projetos e atividades pontuais, sem atingir toda a comunidade escolar. E por falta de acompanhamento sistemático, não há como atestar que a transversalidade de fato ocorra em toda a rede.

Por fim, os resultados também indicaram fragilidades nesse processo. Entre elas destacam-se a diversidade de conceitos sobre EDH que permeia a rede estadual; a escassez do registro de dados sobre as atividades realizadas; a insuficiência de formação e conhecimento na área; a carência de materiais adequados; e a ausência de monitoramento das ações. Com base nestes dados, foram feitas recomendações à SE/PE de forma a contribuir para que o sistema educacional avance nesses aspectos.

5 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 ações que priorizem 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.

Na trajetória de afirmação da EDH nos espaços educativos vimos que houve a estruturação de um arcabouço normativo-institucional nas esferas internacional e nacional, onde se destacam instrumentos como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Ao mesmo tempo, a inserção da EDH nos sistemas de ensino ainda apresenta lacunas que foram evidenciadas pela ONU e pelo IDH, entre as quais a escassez de formação docente; a ausência de materiais específicos; a defasagem entre o indicado nos documentos oficiais e as práticas educativas; a falta de profundidade do tratamento dos conteúdos; a escassez de abordagem de situações contemporâneas de violações de direitos humanos.

No Brasil, de forma geral, a EDH na educação básica encontra-se em processo de desenvolvimento por parte das Secretarias Estaduais de Educação, embora em caráter inicial (SILVA; TAVARES, 2013).

Por outro lado, a experiência desenvolvida em Pernambuco demonstra as possibilidades de inserção da EDH na rede pública estadual de ensino, que superou o caráter de ação pontual e agregou uma estrutura oficial e mecanismos na Secretaria de Educação.

Na análise da experiência em questão, a forma de inserção da EDH na rede ocorreu por meio da oferta de disciplina e de forma transversal e cada uma delas têm influenciado as práticas educativas em direitos humanos. Somada a isso algumas dificuldades igualmente interferem no processo, como a insuficiência de formação e conhecimento na área, a carência de materiais adequados e a ausência de monitoramento das ações.

Considerando que em todo processo de implantação das políticas não há linearidade, os tempos, espaços, condições e apreensão dos conteúdos tiveram movimentos diferenciados de compreensão e efetivação. Nesse sentido, o estudo pode indicar que em muitos aspectos, o trabalho seguiu alguns dos parâmetros pedagógicos da EDH, incluído nos documentos internacionais e nacionais da área, como o conceito de EDH em consonância com a normativa vigente; a formação que incluía conteúdos e metodologias construtoras do sujeito de direito; um currículo que articule conhecimentos, valores e práticas. Contudo, enquanto processo, ocorreram momentos de maior e menor aproximação desses parâmetros.

Finalmente, 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 nos três cenários discutidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 1.904**, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Revogado pelo Decreto n.º 4.229, de 13.5.2002. Brasília, SEDH/MJ, 1996

_____. **Decreto n.º 4.229**, de 13 de maio de 2002. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. Revogado pelo Decreto n.º 7.037, de 2009. Brasília, SEDH/MJ, 2002.

_____. **Decreto n.º 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, SEDH/MJ, 2009.

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

_____. **Parecer CNE/CP n.º 8/2012**, de 8 de março de 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, et al. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. 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.

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.

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.

_____. **El derecho a la educación en derechos humanos en las américas 2000-2013**. San José, Costa Rica: IIDH, 2013.

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

MAGENDZO, Abraham. **La educación en derechos humanos en América Latina:** una mirada de fin de siglo. Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1999.

_____. **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.

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.

_____. **Carta Democrática Interamericana.** Aprobada pelo 28.º Período Extraordinário de Sessões da Assembleia da Organização dos Estados Americanos. Lima, Peru: OEA, 2001.

_____. **Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas.** Aprobado na Quarta Reunião de Ministros da Educação do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral, de 10 a 12 de agosto de 2005. Scarborough, Trinidad e Tobago: OEA, 2005.

_____. **Acta de Panamá sobre la Educación en Derechos Humanos.** Aprobada en el I Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos. Panamá, 2007.

_____. **Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos.** Aprobado en la cuarta sesión plenaria de la 40 Asamblea General de la OEA. Lima, Perú, 2010.

_____. **Acta de Guatemala sobre la Educación en Derechos Humanos.** Aprobada en el II Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos. Guatemala, 2013.

ONU. 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.

_____. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 2., 1993, Viena. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** Viena, 1993.

_____. 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.

_____. Avaliação final da primeira parte do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Documento **A/65/322** da Assembleia Geral, de 24 de agosto de 2010.



PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio. **La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho**. 2. ed. Madrid: Dykinson, 2003.

RAMÍREZ, Gloria. **Se acata pero no se cumple**: la educación en derechos humanos desde la perspectiva latinoamericana ante las exigencias de la democracia: balance, retos y utopías. Barcelona, España: Institut de Drets Humans de Catalunya, 2004. (Curs Drets Humans, 22).

RODINO, Ana María. **Progresos de la educación en derechos humanos en América Latina**: balance de dos décadas (1990-2010). En: CURSO INTERDISCIPLINARIO EN DERECHOS HUMANOS: LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, 28., 2010. San José, Costa Rica: IIDH, 2010.

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.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no ensino formal em Pernambuco**: uma análise da política educacional em Pernambuco: relatório de pesquisa 2012-2013. Recife: Facepe-UFPE, 2013.

TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no ensino formal em Pernambuco**: uma análise da política educacional em Pernambuco: relatório de pesquisa 2013-2014. Recife: Facepe-UFPE, 2014.