



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

LIVIO PAULINO FRANCISCO DA SILVA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO:
UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE 2015 A 2022

Recife - PE

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

LIVIO PAULINO FRANCISCO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO:
UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE 2015 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Angela Maria Monteiro da Motta Pires

Recife – PE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

S586e Silva, Livio Paulino Francisco da
Educação em direitos humanos em Pernambuco: um olhar sobre a política educacional de 2015 a 2022 /Livio Paulino Francisco da Silva. – Recife, 2023.
104f.

Sob orientação de Aida Maria Monteiro Silva.
Sob coordenação de Angela Maria Monteiro da Motta Pires
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Direitos Humanos. 2. Educação - Direitos Humanos. 3. Políticas públicas. 4. Política educacional. I. Silva, Aida Maria Monteiro (Orientação). II. Pires, Angela Maria Monteiro da Motta III. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-154)

LIVIO PAULINO FRANCISCO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO:
UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE 2015 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Angela Maria Monteiro da Motta Pires

Aprovada em: 23/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Aida Maria Monteiro Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Professora Doutora Ana Maria de Barros (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Professora Doutora Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
(Examinadora Externa)
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de alguma forma, foram afetadas pela pandemia de Covid-19 e todas as suas consequências.

Que fique para as gerações futuras a mensagem da necessidade de cuidado, preservação e sustentabilidade da espécie humana.

AGRADECIMENTOS

A todas as forças e energias que regem o Universo, pois não importa o nome que as pessoas lhes dão, mas, sim, a condição de controle de nossas vidas que não são mais do que uma gota d'água no oceano da existência.

Aos meus amados e idolatrados pais, o Sr. José Paulino e a Sra. Emília Francisca, influências máximas do meu caráter e da minha humanidade. Tenho certeza que se vocês estivessem aqui comigo estariam muito orgulhosos do seu amado filhinho.

À minha amada companheira, Maria da Conceição Carvalho, luz da minha vida, fiel, acolhedora e compreensiva. Se eu não tivesse te conhecido, não teria a oportunidade de melhorar como ser humano. Obrigado por existir.

À minha orientadora, Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva, pessoa de importância sem precedentes para os Direitos Humanos no Brasil, pois ensina as pessoas a reconhecerem, reivindicarem e defenderem seus direitos. Muito obrigado por me acolher e compartilhar seu vasto conhecimento científico comigo.

À minha coorientadora, a Profa. Dra. Angela Maria Monteiro da Motta Pires, por ser paciente com as minhas sandices de maluco beleza buscando ser cientista.

À Profa. Dra. Maria José de Matos Luna, amiga querida que esteve sempre presente na minha jornada no PPGDH da UFPE. Seu apoio foi fundamental para o meu crescimento no universo fascinante da pós-graduação.

A todas as pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE, de todos os níveis hierárquicos, por dedicarem parte de suas vidas para manter o funcionamento do programa, mesmo diante de momentos tenebrosos pelos quais nosso país passou. Obrigado por serem persistentes!

Às minhas colegas e aos meus colegas de turma no mestrado. Nossas histórias foram eternamente marcadas pela pandemia e suas consequências, mas crescemos juntos como seres humanos diante das adversidades. Isso é o que importa.

Por fim, meu carinho e afeto a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta minha conquista fosse possível. Gratidão!

*O gari vai varrendo o mundo
E nada fica limpo
A sujeira tá no coração do homem*

Miró da Muribeca, poeta recifense

RESUMO

Existe uma política nacional de Educação em Direitos Humanos que dispõe de documentos orientadores dos sistemas de ensino e suas instituições sobre a efetivação da EDH nos processos educativos de todas as áreas, níveis e modalidades de ensino e áreas de conhecimentos, inclusive na educação básica. Nesse diapasão, a presente dissertação tem por objetivo geral entender como a política de Educação em Direitos Humanos do Estado de Pernambuco vem se materializando no período 2015-2022, considerando-se a influência dos contextos interno e externo. Para se alcançar tal objetivo foi realizada uma fase inicial de coleta de material bibliográfico e documental sobre a temática pesquisada, adotando-se como referencial teórico da pesquisa os estudos de autores como Joaquín Herrera Flores (2009), David Sánchez Rubio (2015), Helio Gallardo (2010), Maria Victoria Benevides (1996, 2003), Vera Maria Candau (2007, 2008), Marilena Chauí (2006), entre outros. Com relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, a abordagem adotada foi a qualitativa, e para o tratamento e a análise dos dados adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). O campo de pesquisa é o âmbito da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania e as Gerências Regionais de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, realizando-se entrevistas semiestruturadas com uma servidora lotada na sede da GEIDH, além de servidoras de escolas pertencentes a diferentes GRE, uma do Recife, outra do Sertão e outra da Zona da Mata. Com relação aos resultados encontrados, a pesquisa identificou indícios de materialização parcial da política de EDH em Pernambuco, bem como a existência do desconhecimento de profissionais da educação sobre a política de EDH, além da dificuldade em encontrar professores que quisessem participar da formação em EDH, prejudicando a amplitude da formação continuada em EDH. Ademais, encontrou-se a existência de condicionantes internos e externos que influenciam negativamente a política, como, por exemplo, uma cultura de não valorização dos direitos humanos no seio da comunidade escolar, manifestada, sobretudo, por uma parcela da população ligada a setores religiosos, entre outros achados de pesquisa.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; direitos humanos; políticas públicas; política educacional.

ABSTRACT

There is a national policy on Human Rights Education (EDH) that has guiding documents for education systems and their institutions to effectuate the policy in educational processes in all areas, levels and modalities of teaching and areas of knowledge, including basic education. In this vein, the present dissertation has the general objective of understanding how the Human Rights Education policy of the State of Pernambuco has materialized in the period 2015-2022, considering the influence of internal and external contexts. In order to achieve this objective, an initial phase was carried out to collect bibliographic and documentary material about the research topic, adopting as a theoretical reference for the research the studies of authors such as Joaquín Herrera Flores (2009), David Sánchez Rubio (2015), Helio Gallardo (2010), Maria Victoria Benevides (1996, 2003), Vera Maria Candau (2007, 2008), Marilena Chauí (2006), among others. In relation to the methodological aspects of the research, qualitative approach was adopted as well as content analysis of Birdin (2011) for treatment and analysis of data. The research field is the sphere of the Management of Policies in Inclusive Education, Human Rights and Citizenship (GEIDH) as well as the Regional Teaching Managements in State Department of Education of Pernambuco (GRE), conducting semi-structured interviews with a public servant working at the GEIDH's head office, in addition to servants from public schools belonging to different GRE, one from Recife, another from Sertão and another from Zona da Mata. In relation to the results found, the research identified evidence of partial materialization of the EDH policy in Pernambuco, such as the existence of a lack of knowledge on the part of education professionals about the EDH policy, as well as the difficulty in finding teachers who want to participate in EDH continuing formation, harming the reach of this continuing formation, in addition to the existence of internal and external conditions that negatively influence the policy, such as a culture of non-appreciation of human rights within the school community, manifested, above all, by a portion of the population linked to religious sectors, among others research findings.

Keywords: human rights education; human rights; public policies; educational policy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEPEDISA	Centro de Pesquisa e Estudos de Direito Sanitário
CF	Constituição Federal
CNDH	Conselho Nacional dos Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
GEIDH	Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Progepe	Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEDH	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
UF	Unidade da Federação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO.....	21
3	DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	31
3. 1	DIREITOS HUMANOS.....	31
3. 2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	34
4	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO.....	39
4. 1	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	40
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	49
5. 1	FUNDAMENTOS	49
5. 2	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO, SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS	50
6	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO.....	53
6. 1	DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DIREITOS HUMANOS.....	53
6.2	CADERNO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDH DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	60
6.3	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	62
7	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO SEGUNDO AS PESQUISAS E DE ACORDO COM AS PERCEPÇÕES DOS ATORES	65
7. 1	O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	65
7.2	DOCUMENTOS ORIENTADORES DA POLÍTICA DE EDH EM PERNAMBUCO	69
7.3	COMPREENSÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDH E O PROCESSO DE FORMAÇÃO	73
7.4	PERCEPÇÃO SOBRE OS RECURSOS FINANCEIROS PARA AS ATIVIDADES RELACIONADAS À EDH EM PERNAMBUCO.....	80
7.5	FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE CONDICIONARAM A IMPLEMENTAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA	82
7.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE A POSSIBILIDADE E ALTERNATIVAS DE MELHORIA DA POLÍTICA DE EDH EM PERNAMBUCO	86

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	103
	APÊNDICE B - CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	104

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil tem se pautado por avanços e retrocessos mediante as tensões dos contextos de autoritarismo e de retração dos direitos sociais, como na época da ditadura militar (1964-1985), repercutindo na valorização de concepções tecnicistas e conservadoras de educação, retrocedendo os avanços que haviam sido conquistados no início dos anos 1960, quando se buscou desenvolver uma educação na perspectiva conscientizadora e como prática de liberdade, conforme a concepção de Paulo Freire (1981).

Contudo, ao longo dos anos 1980, as mobilizações sociais que reivindicavam o retorno da democracia influenciaram socialmente na busca de experiências educacionais sob uma perspectiva democrática, de forma que, nessa década, surgem os primeiros embriões da introdução de conteúdos e práticas de defesa dos direitos humanos nas políticas educacionais governamentais para os sistemas de educação, a exemplo de alguns estados e municípios, como Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e São Paulo capital (Silva, 2014).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã pois resultante do processo de redemocratização, houve avanços consideráveis em diversas áreas, dentre as quais na educação, a qual passa a dispor de uma normatização estruturada, com marcos e garantias legais definidos, a exemplo da definição constitucional como direito social, além de ser considerada direito de todos, sem exceção, conforme disposto em seu texto.

Assim, de acordo com a atual Constituição brasileira, a educação tem por objetivo o desenvolvimento da pessoa humana, que é um aspecto de sua personalidade. Da mesma forma, ela visa o preparo para o exercício da cidadania, que constitui uma face dos direitos políticos. Nessa direção, a educação também busca a qualificação para o trabalho, que é um aspecto dos direitos sociais. Assim, percebe-se que os três objetivos principais da educação no Brasil se relacionam com os direitos humanos, o que demonstra a importância da prática efetiva de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) no processo educativo em geral.

Nos anos 1990 foram conquistados mais avanços, a exemplo da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que rompeu com a ótica preconceituosa do passado e trouxe crianças e adolescentes para o campo das

garantias dos direitos fundamentais, passando, assim, a serem tratados com base em sua dignidade humana. Outro avanço importante foi a inclusão dos direitos humanos como política pública por meio da elaboração do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), em 1992, cuja proposta principal foi a orientação da construção de políticas nas diversas áreas. Desta forma, iniciativas da sociedade civil organizada começaram a surgir, merecendo destaque a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em 1995, a fim de aglutinar instituições e educadores que trabalhavam com essa área. Em 2002, o Estado brasileiro elaborou o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos, contemplando a Educação em Direitos Humanos como uma das áreas (Silva, 2014).

Nesse sentido, em 2003 conquistam-se mais avanços com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), ligado à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), vinculada à Presidência da República. Pela primeira vez o Estado brasileiro assume a Educação em Direitos Humanos como política pública, o que se materializou em 2003 com a elaboração da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e, em 2006, de uma outra versão mais elaborada, construída mediante ampla consulta à sociedade política e civil (Silva, 2014).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2003; Brasil, 2006) representa a mais importante política de Estado já construída sobre a temática, fruto do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que contou com a participação de membros da então Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de especialistas da área.

O PNEDH (BRASIL, 2003; 2006), por se constituir política de Estado, é um documento orientador da política educacional em toda a República Federativa do Brasil, destacando-se que a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica. Nesse sentido, deve “permeiar o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (Brasil, 2003, p. 32). Além da educação básica, o PNEDH orienta o processo formativo da educação superior, da educação não formal, dos profissionais de segurança, justiça e de comunicação.

Em 2009 é elaborado o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), cujo texto contempla a implementação de uma política de Educação em Direitos Humanos, conforme indicam algumas diretrizes do eixo orientador V, que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos. O referido programa apresenta orientações para a efetivação das diretrizes e dos princípios da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos e fortalecer uma cultura de direitos, bem como aquela que orienta o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, entre outras (Brasil, 2009).

Nesse contexto, a Secretaria de Direitos Humanos junto com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), na condição de órgão normatizador das políticas educacionais, e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos dão início, em 2010, à elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, concluída em 2012 (Silva, 2014).

Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, as referidas diretrizes estão fundamentadas em vários documentos e normas sobre EDH: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005-2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003; PNEDH, 2006); evidenciando sua inspiração nas décadas de luta pela efetivação da EDH como política educacional no país.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos constituem instrumento de fundamental importância, porquanto normatizarem para os sistemas de ensino e suas instituições a efetivação da EDH de forma sistemática nos processos educativos de todas as áreas, níveis e modalidades de ensino e áreas de conhecimentos (Brasil, 2012).

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), versão 2014-2024, estabelece como diretrizes em seu art. 2º: a formação para o trabalho e para a cidadania; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Um ponto interessante do PNE encontra-se em seu art. 8º, o qual dispõe que os entes federados deverão elaborar seus correspondentes planos de educação em

consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, ou adequar os planos já existentes, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação da referida lei (Brasil, 2014).

Assim, a Educação em Direitos Humanos é parte importante da política educacional no âmbito da competência legislativa da União, a ser cumprida e reafirmada nos demais entes federativos. Nesse sentido, é fundamental compreender que o processo de elaboração e implantação de uma política pública é resultado da movimentação do jogo de forças estabelecido nas tensões das relações de poder constituídas por instituições públicas, grupos econômicos e políticos e demais organizações da sociedade civil, no qual a tomada de decisões envolve os condicionantes externos e internos dependendo do momento histórico (Boneti, 2011).

Vale mencionar que o Estado de Pernambuco, antes do golpe civil-militar de 1964, já trabalhava a criticidade da conjuntura política, principalmente sob a influência do movimento de cultura popular, fundamentado nos estudos de Paulo Freire. Contudo, sofreu retrocessos em virtude da ruptura do regime político, que ocasionou o advento de governos conservadores e ditatoriais que assumiram o Estado brasileiro. Com o processo da redemocratização do Estado, porém, ocorreram avanços possibilitados pelas novas conjunturas político-institucionais por meio das quais governos progressistas assumiram o Estado, tendo a educação para a cidadania se constituído como política pública, especificamente a partir do governo Miguel Arraes (PSB), no período de 1987 a 1990.

A educação como instrumento de formação da cidadania foi definida como princípio norteador da política educacional no segundo governo Arraes (1987-1990), explicitada no Plano Estadual de Educação para o período 1988-1991 (Silva, 2000).

Nas eleições de 1990 Arraes não é reeleito, assumindo o governo do Estado Joaquim Francisco Cavalcanti (PFL), que ao formular o Plano de Governo desconsidera a formação para a cidadania como fundamento da política educacional, deixando, portanto, a temática dos direitos humanos de fora da política educacional do Estado de Pernambuco (Silva, 2000).

Em 1995, Arraes volta para outro mandato, retomando a política educacional anterior ao governo do Partido da Frente Liberal (PFL), adotando o conceito de formação do cidadão baseado em conteúdos e posturas que valorizam os direitos dos alunos, escolhendo como princípio norteador de sua política educacional, dessa vez, a educação de qualidade como direito de todos, conscientizando-os acerca das

conquistas e avanços alcançados sobretudo no que diz respeito aos direitos humanos (Silva, 2000, p. 100).

Contudo, à época, o Brasil era presidido por Fernando Henrique Cardoso (FHC), que mantinha alianças políticas com a oposição ao governo Arraes, de forma que o repasse dos recursos da União era feito de modo desfavorável às políticas de governo, dificultando o desenvolvimento da política educacional planejada pelo Estado (Santos, 2015).

No início de 1999, Miguel Arraes é substituído no Palácio do Campo das Princesas por Jarbas Vasconcelos (PMDB), político tradicional apoiado pelas forças de direita, que governou Pernambuco de 1999 a 2006. Nesse período ocorreu a elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE (2001-2009), cujo texto não apresenta qualquer forma de Educação em Direitos Humanos, seja de forma indireta ou transversalizada, evidenciando a intenção de expansão e melhoria de qualidade do ensino, mas sem foco na formação de uma cidadania ativa (Pernambuco, 2002).

Uma outra perspectiva de governo começa a ser gestada em 2007 no âmbito do Estado de Pernambuco por Eduardo Campos (PSB), neto de Miguel Arraes, trazendo no Programa de Governo a educação para cidadania como estratégia para a democratização da educação no estado (Silva, 2015).

Nesse contexto, a EDH foi incorporada à estrutura oficial da Secretaria de Educação do Estado (SEE), transformando Pernambuco, à época, no único estado brasileiro com uma política educacional oficialmente institucionalizada no sistema de ensino quanto à Educação em Direitos Humanos (Tavares, 2013).

Desta forma, inicia-se um período mais sistematizado da EDH no Estado, com a adoção de uma série de medidas, inclusive com a criação da Gerência de Educação em Direitos Humanos, que garantiram a implantação da Educação em Direitos Humanos como parte importante da política educacional do Estado de Pernambuco. Uma primeira fase começa em 2007 e vai até 2010, com a proposta de inclusão da EDH por meio da oferta da disciplina optativa de direitos humanos de forma transversal. É importante destacar que, nessa gestão, a Secretaria Estadual de Educação recebeu, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos pelo trabalho desenvolvido com essa política no sistema estadual de ensino.

Outra fase, iniciada em 2011 e em vigor até hoje, foi a opção da SEE pela transversalidade do conteúdo de direitos humanos no currículo nas escolas de Ensino

Fundamental e Ensino Médio da rede regular, pela oferta da disciplina obrigatória de Direitos Humanos nas escolas de educação integral e de educação profissional (Tavares, 2013).¹

Contudo, diante da implantação da EDH na política educacional do Estado de Pernambuco, há de se dizer que tal medida poderia ter alcançado outro patamar, de maior relevância, caso o foco da política educacional não tivesse se voltado para uma “política exclusivamente de resultados” em detrimento da política de EDH e de outras, em virtude da instituição do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMPG) pelo Governo de Pernambuco, inclusive na SEE, a partir de 2009.

Nessa época, foram adotadas metas rígidas e de permanente monitoramento no intuito de melhorar as taxas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pondo obstáculos à condução das demais políticas, inclusive a de EDH, o que evidencia a própria contradição da política educacional no interior de uma secretaria de Estado (Silva, 2015).

No contexto geral, em âmbito nacional, a partir de 2016 houve a implantação de uma política de retrocessos com a ascensão do vice-presidente Michel Temer à Presidência da República por ocasião do "*impeachment*" que tirou a então presidente Dilma Rousseff do poder. O governo Temer iniciou congelando os gastos públicos federais por 20 anos, o que atingiu, entre outros setores, a educação, sobretudo as universidades e escolas federais, além de outras medidas que afetaram o valor do salário mínimo, prejudicando os trabalhadores. Afora isso, esse governo iniciou processos de privatizações de bens públicos e de desmonte do Estado de bem-estar social mediante cortes orçamentários com retirada de direitos, por meio da reforma trabalhista e da reforma da Previdência Social (Beghin, 2018).

O processo de tentativa de desmonte do Estado trouxe várias consequências a longo prazo, como o acirramento da desigualdade social, pois, segundo diversos estudos, houve aumento da concentração de renda, observada a diminuição de super-ricos, passando de seis para cinco entre 2016 e 2017, com aumento da pobreza e da miséria após anos de queda nos índices. Conforme levantamento divulgado pelo

¹ A educação integral em Pernambuco é uma política pública de Estado desde 2008, fundamentada na concepção da educação interdimensional como espaço privilegiado do exercício da cidadania e do protagonismo juvenil como estratégia para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo, que é praticado nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), com carga horária integral de 45 horas semanais e semi-integral de 35 horas semanais. Já a educação profissional diz respeito às Escolas Técnicas Estaduais (ETE), cuja finalidade é integrar o Ensino Médio a um curso profissionalizante (SEE, 2022).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de pessoas em situação de extrema pobreza no país passou de 13,3 milhões para 14,8 entre 2016 e 2017. Essa política resultou em empobrecimento que se explica, em grande parte, pela queda do valor do salário mínimo, pelo aumento do desemprego e do trabalho informal, dentre outras consequências, dos “20 anos em 2” do governo Temer e das medidas de austeridade adotadas a partir de 2016 e que resultaram em expressivos cortes e na violação de direitos (Beghin, 2018).

Em 2018, ganha as eleições presidenciais Jair Bolsonaro, que preside o país de 2019 a 2022. Desde o anúncio de sua candidatura à presidência havia evidências de que seu governo traria um contexto de ataques e violações aos direitos humanos e à Educação em Direitos Humanos, justamente pelo histórico pessoal dele como parlamentar.

Essas reflexões nos suscitarão a investigar: *diante do contexto interno e externo, a política de educação do Estado de Pernambuco dialogou com a Educação em Direitos Humanos no período 2015-2022?*

É importante destacar que essa temática tem relação com meu histórico pessoal. Durante parte de minha vida fui militar, mas devido ao fato de ter uma visão de mundo mais libertária nunca me encaixei nos ditames da carreira. Ao longo dela vivenciei muitas arbitrariedades, o que me motivou a cursar Direito para ter mais instrumentos de defesa, tanto no campo pessoal como no coletivo.

As experiências vividas influenciaram meu interesse por investigar temáticas no campo dos Direitos Humanos, democracia, ciência política, constitucionalismo, criminologia, garantias individuais etc. – por sinal, todos esses temas encontram-se relacionados às liberdades fundamentais.

Foi a obtenção do conhecimento sobre direitos humanos e a existência de garantias individuais inerentes à natureza humana que ajudou-me a resistir às perseguições e injustiças no ambiente de trabalho. Esses estudos fizeram com que eu conhecesse os fundamentos do Direito, dando incentivo para me tornar advogado e fazer o mestrado em Direitos Humanos. Compreender o mundo sob a ótica dos Direitos Humanos permitiu-me entender melhor os meus próprios direitos. Por isso, é importante estudar a política educacional em Direitos Humanos, uma vez que as pessoas devem ter conhecimento da existência dos direitos, das responsabilidades e da importância dos mesmos para as suas vidas.

No que se refere às justificativas acadêmicas para a pesquisa, estas se

encontram nas diretrizes do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025): a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, e a garantia de construção e implementação de currículo integrado que estimule a aprendizagem significativa e abrangente de ensino na perspectiva dos direitos humanos (Pernambuco, 2015).

Desta forma, o que pretendemos com esta pesquisa em termos de seu objetivo geral é *entender se a política de Educação em Direitos Humanos do Estado de Pernambuco vem se materializando no período de 2015 a 2022, considerando-se a influência dos contextos interno e externo.*

Como objetivos específicos, pretende-se:

- a) *identificar os condicionantes internos e externos que interferiram na política educacional de Pernambuco;*
- b) *verificar os fundamentos que orientam a política educacional de Pernambuco; e*
- c) *identificar se a política educacional de Pernambuco está em consonância com a política nacional de EDH.*

Neste sentido, ao investigar essa temática no contexto educacional de Pernambuco, esperamos possibilitar uma reflexão a respeito dos saberes necessários à formação de uma consciência democrática por meio do processo educativo, no sentido de uma preparação para a vida em sociedade em todos os contextos, sobretudo no âmbito político-social.

2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO

No Brasil, a respeito dos direitos humanos, apesar de seu reconhecimento formal pelo Estado brasileiro mediante assinatura da Carta da ONU em 1945,² sua aplicação e seu conhecimento pela população brasileira não ocorreram imediatamente. Isso se justifica em virtude de uma característica presente na formação histórica do Brasil, que alternou ciclos de avanços e retrocessos, nos quais, quando se identifica a chegada de um projeto mais democrático, logo em seguida o país sofre um golpe de Estado e a instalação de um período autoritário. Foi assim na ditadura de 21 anos iniciada com o golpe civil-militar em 1964, no qual os direitos políticos foram sistematicamente reprimidos, expropriando-se os direitos econômicos e sociais em favor de ricos e poderosos, ao mesmo tempo que outros direitos passaram a ser violados (Sader, 2007).

No que diz respeito aos direitos humanos à época, é importante destacar que o governo João Goulart herdava o modelo dos governos Getúlio Vargas, que tinham como perspectiva o desenvolvimento centrado na expansão do mercado interno, em que o consumo pelas massas ocupava um lugar de destaque (Sader, 2007). Ou seja, o povo estava começando a conquistar direitos, não por ter consciência quanto à sua existência como sujeito de direitos ou por lutar pelos mesmos, mas pela política de Estado que, no afã de criar um "desenvolvimento relâmpago", estabelecia direitos para a população sem, contudo, fazê-la conhecer os seus direitos.

De fato, antes do golpe de 1964, não havia uma agenda de debates sistemáticos e orgânicos contemplando essa temática, tampouco na educação, ficando restrito ao campo dos estudos jurídicos. Todavia, durante a ditadura civil-militar os direitos humanos ganharam destaque, já que surgiam comissões de direitos

² A Carta da ONU é o tratado multilateral que fundou a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja existência oficial inicia em 24 de outubro de 1945, depois de ser ratificado por China, Estados Unidos, França, Reino Unido, a ex- União Soviética e pelos demais signatários. Influenciada pela experiência da Segunda Guerra Mundial, pode-se dizer sucintamente que a ONU tem como objetivos manter a paz e a segurança internacionais, desenvolver relações amistosas entre as nações, conseguir uma cooperação internacional para resolver diversos problemas que afetam a ordem internacional, além de constituir um centro orientador das nações para a consecução desses objetivos comuns. O documento dispõe sobre as normas que regem a ONU e em um de seus dispositivos os países membros propõem cooperar entre si para promover e estimular o respeito aos direitos humanos. Dessa forma, ao assinar a Carta da ONU um país reconhece a existência dos Direitos Humanos.

humanos compostas por juristas, membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, entre outros, incorporando os direitos humanos aos debates, às matérias de jornal, às teses acadêmicas etc., de modo que a temática passou a disputar espaço no discurso hegemônico, mesmo nos órgãos conservadores de imprensa (Sader, 2007).

Nesse contexto, foram surgindo reações da sociedade nas lutas pela redemocratização, promovidas pelos movimentos sociais e pela classe intelectual que, diante das diversas violações aos direitos humanos, procuravam denunciá-las nacional e internacionalmente. Segundo Silva (2014, p. 3):

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, com o regime de exceção, os movimentos de defesa dos Direitos Humanos no país trabalhavam no que chamamos de clandestinidade. As organizações da sociedade civil buscavam nos 'espaços' e 'brechas' para desenvolver as ações, principalmente, de denúncias das constantes violações aos Direitos Humanos.

É nesse processo de redemocratização que surge, por exemplo, o projeto *Brasil: Nunca Mais*, cujos idealizadores foram o arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, o reverendo Jaime Wright e o rabino Henry Sobel. Uma das ações importantes levada a efeito foi a realização em 1975, na Praça da Sé, de um ato público com cerca de oito mil pessoas em memória do jornalista Vladimir Herzog, denunciando o seu assassinato pelo aparato da ditadura. Dez anos depois, o projeto culminou no lançamento do livro *Brasil: nunca mais* (1985), que retratou os acontecimentos nos porões da ditadura, tendo sido o resultado de pesquisa de documentos produzidos pelas próprias autoridades, evidenciando as práticas e as ilegalidades realizadas pelo Estado brasileiro.

Assim, no início dos anos de 1980, foi criado o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) como reação às violações sistemáticas, principalmente quanto ao direito à liberdade de expressão. Com o passar dos anos, o movimento aperfeiçoou-se através da atuação constante na promoção e defesa dos direitos humanos.

Esses são alguns exemplos de entidades representativas da luta por direitos humanos que surgiram no decorrer do processo de redemocratização e contribuíram para a implementação e ampliação do discurso sobre os direitos humanos no Brasil. Esse movimento possibilitou, em 1985, eleger o primeiro presidente não militar em duas décadas, pondo fim, formalmente à ditadura civil-militar. Por sua vez, no ano de 1988, promulgou-se a Constituição Federal, a qual dispunha de um arcabouço jurídico de proteção dos direitos humanos.

Foi nesse contexto que os movimentos sociais buscaram desenvolver ações destinadas a contribuir para a formação de pessoas conscientes da sua condição de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Posteriormente, o conjunto dessas ações viria a ser denominado Educação em Direitos Humanos.

Em análise sucinta, entendemos que a educação no Brasil desenvolveu-se a partir de contextos políticos e sociais que influenciaram as tendências pedagógicas em determinados momentos históricos, contribuindo para o surgimento de determinada concepção de educação, a exemplo da concepção tradicional, na qual "o aluno é um receptor de conteúdos e sua tarefa é decorá-los". Historicamente, essa concepção foi seguida das concepções progressista, da não diretiva e da libertadora, entre outras (Libâneo, 2013).

Nesse sentido, a resistência ao período da ditadura civil-militar terminou por unir a categoria dos profissionais de educação em torno da luta pela redemocratização do país. Saviani (2013) explicita que, nos anos de 1980, tanto os professores do então denominados 1º e 2º graus quanto os professores do Ensino Superior organizaram-se pela defesa dos direitos, principalmente pela liberdade de expressão e o direito à educação, sobretudo por meio de suas entidades associativas, as quais buscavam fortalecê-las nacionalmente.

Esse movimento culminou na criação de organizações a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras. É importante destacar que a principal bandeira de luta era garantir o acesso à educação para todos os brasileiros, como contribuição para o fortalecimento da democracia. Tal processo de conscientização de direitos, em meio a um período de início de abertura política, foi se desenvolvendo na educação não formal com foco nos direitos humanos.

É importante chamar a atenção para a distinção entre educação formal, não formal e educação informal, conforme explicita Gohn (2006, p. 29):

Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização -

na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Continuando, ela chama a atenção para os objetivos dessa modalidade de educação:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimentos sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (Gohn, 2006, p. 29).

Como podemos ver, na educação não formal o processo educativo ocorre em meio à interação entre as pessoas e destas com os aspectos político-jurídico-sociais do cotidiano coletivo, ou seja, com a realidade de cada sociedade, conforme destaca Gohn (2006, p. 28-29):

A educação não formal designa processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Assim, é possível perceber que, diante da necessidade de se conscientizar pessoas para a luta por direitos em um contexto social de violações aos direitos humanos, a educação não formal reveste-se de grande importância, e foi o que aconteceu no passado durante a luta pela redemocratização no país, em que a educação em direitos humanos ocupou lugar fundamental.

Deste modo, as mobilizações pela redemocratização, buscando conscientizar os vários setores da sociedade sobre as violações aos direitos humanos ocorridas no período da ditadura civil-militar, contribuíram em certa medida para uma Educação em

Direitos Humanos.

Foi, portanto, a educação não formal que introduziu o discurso dos direitos humanos no país, em meio ao processo de redemocratização no final dos anos de 1970 e nos anos 1980. No final da década de 1980, a Educação em Direitos Humanos começa a ser desenvolvida em espaços formais, ampliando-se nos anos de 1990. Nos anos 2000 e 2010 é assumida como política pública de Estado com a elaboração e a homologação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (MEC; SNDH, 2003) e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (MEC; CNE, 2012), entre outros,³ como será destacado mais adiante.

Nesse sentido, é importante entendermos que direitos são resultados de conquistas, e não de mera concessão do Estado:

Enquanto o direito estiver sujeito às ameaças da injustiça - e isso perdurará enquanto o mundo for mundo -, ele não poderá prescindir da luta. [...] O direito é um trabalho sem tréguas, não só do Poder Público, mas de toda a população. [...] Sempre que o direito existente esteja defendido pelo interesse, o direito novo terá de travar uma luta para impor-se [...]. Todas as grandes conquistas da história do direito, como a abolição da escravatura e da servidão, a livre aquisição da propriedade territorial, a liberdade de profissão e de consciência só puderam ser alcançadas através de séculos de lutas intensas e ininterruptas (Ihering, 2007, p. 27-31).

Assim, a Educação em Direitos Humanos é uma das ferramentas importantes na luta pelos direitos e para se ter poder. Em nosso país, por razão de sua característica de desigualdade social historicamente estrutural, aliada à negligência do Estado com relação aos direitos da maioria dos indivíduos, lutar pela conquista de direitos negados é a alternativa para contribuir com a sua materialização e possibilitar às pessoas que sempre estiveram social e economicamente marginalizadas o direito a ter uma vida digna.

Em contrapartida a esses avanços alcançados em décadas anteriores, dentre

³ O período mencionado foi muito fértil na produção de medidas e dispositivos legais direcionados à proteção e à promoção dos Direitos Humanos e para a EDH, como, por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos II, elaborado em 2002. No mesmo ano foi lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Houve também nesse ano o lançamento da Resolução nº 1 de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A própria criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (elaborador do PNEDH) foi em 2003. Neste ano também foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), além de ter havido a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Há de se mencionar, ainda, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, de 2005, e a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, cujo documento final de grande importância para a política de EDH, entre muitos outros avanços.

os vários retrocessos provocados pelo governo Temer estão o congelamento dos gastos públicos federais por 20 anos, o desmonte do Estado de bem-estar social por meio das reformas trabalhista e da Previdência Social, mediante cortes orçamentários com retirada de direitos, o que ocasionou, entre outras coisas, o aumento do número de super-ricos, o aumento da pobreza e da miséria, além da queda no valor do salário mínimo e aumento do desemprego (Beghin, 2018).

Na verdade, o governo Temer consistiu em uma preparação para a tentativa de desmonte do Estado brasileiro realizada no governo Bolsonaro, já com perseguição aos povos indígenas, a exemplo da expulsão da comunidade Apika'y de suas terras ancestrais, sem consulta prévia e sem opções para realocação. Foi no governo Temer que se deu a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, limitando-o a uma secretaria, parte do Ministério da Justiça, provocando uma redução significativa dos recursos e programas dedicados a salvaguardar os direitos das mulheres (Anistia Internacional, 2017).

Com o advento do governo Bolsonaro vem a perseguição a partidos políticos e entidades representativas das lutas pelos direitos humanos, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos povos indígenas, aos militantes políticos, entre outros em situação de vulnerabilidade social. Ademais, tem-se a política de não cumprimento da preservação do meio ambiente, fato este amplamente destacado na imprensa nacional e internacional (Human Rights Watch, 2020).

Nas eleições de 2018, diante da possibilidade de um governo Bolsonaro, algo do tipo já era esperado, dado o seu histórico de polêmicas em várias manifestações públicas feitas anteriormente, como em uma entrevista concedida à TV aberta, em 1999, quando explicitou que o Brasil só iria melhorar se houvesse uma guerra civil para ser feito o trabalho que o regime militar não fez – trabalho este que, para Jair Bolsonaro, seria matar uns 30 mil, começando com o presidente no poder à época, Fernando Henrique Cardoso (Bragon, 2018)

Segundo publicação anual da Human Rights Watch (2020) sobre os direitos humanos no mundo, a situação do Brasil, com Bolsonaro no poder, apresentava um quadro muito preocupante, como é evidenciado no documento referente a 2019:

Durante seu primeiro ano de mandato, o presidente Jair Bolsonaro assumiu uma agenda contra os direitos humanos, adotando medidas que colocariam em maior risco populações já vulneráveis. Os tribunais e o Congresso impediram algumas dessas políticas. O governo de Bolsonaro apresentou um projeto de lei que permitiria que policiais condenados por homicídios escapassem da prisão. Suas políticas ambientais na prática deram carta

branca às redes criminosas que praticam extração ilegal de madeira na Amazônia e usam intimidação e violência contra povos indígenas, comunidades locais e servidores de agências ambientais que tentam defender a floresta (Human Rights Watch, 2020, s. p).

Outro documento muito importante é o Relatório sobre Direitos Humanos de 2020 elaborado pela Anistia Internacional, que destaca a continuidade da política contrária aos direitos humanos adotada pelo governo Bolsonaro:

A escalada da retórica contrária aos direitos humanos prosseguiu, aumentando os riscos para defensoras e defensores dos direitos humanos. O espaço cívico continuou sendo reduzido por uma narrativa oficial que estigmatiza ONGs, jornalistas, ativistas, defensoras e defensores dos direitos humanos e movimentos sociais. Obstáculos à liberdade de expressão e tentativas de restringir esse direito afetaram o trabalho de jornalistas e profissionais da imprensa. Ataques e assassinatos de defensores dos direitos humanos, de indígenas, de integrantes de comunidades quilombolas e de defensores do meio ambiente ainda eram problemas crônicos. A proteção dos recursos naturais e dos territórios tradicionais foi negligenciada, pois as estruturas governamentais para proteger os povos indígenas e o meio ambiente foram ainda mais desmanteladas e enfraquecidas. A violência contra as mulheres aumentou em função das medidas adotadas para conter a disseminação da Covid-19. A pandemia expôs desigualdades profundas na sociedade brasileira, atingindo de modo desproporcional aquelas comunidades que já eram discriminadas. O fato de o presidente negar constantemente a gravidade da pandemia de Covid-19 só fez agravar a situação (Anistia Internacional, 2021, p. 64).

Nesse sentido, é importante também enfatizar os ataques gravíssimos à Educação durante esse governo, conforme retrata o Panorama dos Direitos Humanos no Brasil, documento apresentado em setembro de 2021 pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos:

Ataques à educação por parte do ministro da Pasta e do Governo Federal precisam ser denunciados amplamente. Além da retirada de recursos das escolas e universidades públicas, com proposta de emenda constitucional que congelou os investimentos por 20 anos, agora o impacto para os alunos e a população que depende da Educação Pública de qualidade tem sido grave. O sofrimento e a exclusão foram escancarados quando o próprio ministro da Pasta disse que a educação deve ser para poucos. Com esses propósitos preconceituosos e desrespeitosos, o Governo Federal revelou como entende o direito à educação no Brasil (Brasil, 2021, p. 3-4).

Portanto, o governo Bolsonaro deu sinais inequívocos de que conduziria o país em direção a um quadro de total retrocesso no processo democrático, sobretudo pelo fato de que ele trabalhou para destruir ou reduzir conquistas muito caras à sociedade no campo dos direitos humanos e da democracia.

Essas conquistas, a exemplo da ampliação dos direitos trabalhistas e da inclusão da população mais vulnerável nas políticas sociais, foram resultados de lutas

e, até mesmo, de vidas ceifadas de muitos defensores que lutaram por um modelo de sociedade com justiça social, desenvolvimento socioambiental e econômico, como evidencia Vettorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 414-415) ao chamar a atenção no sentido de que

[...] se tomarmos como parâmetro especificamente dois campos (os negros e as crianças), vivíamos no Brasil uma consolidação de mecanismos em prol dos direitos humanos, que poderiam nos levar a uma ruptura das desigualdades sociais abissais existentes no país. Todavia, por ocasião da passagem dos 70 anos da Declaração, elegemos um governante que, ao longo de toda a sua trajetória política e junto de sua equipe (como o ministro da educação) defende a supressão desse processo, sobretudo quando ataca o direito do cidadão de refletir criticamente sobre a sua sociedade a partir de um conhecimento combativo e humanista.

Assim, percebe-se que os ataques às conquistas nos campos da educação e de outros direitos provocados por esse governo demonstraram se tratar de uma estratégia para o desmonte das bases do Estado Democrático e do exercício pleno da cidadania. A partir do momento em que as liberdades de pensamento e de expressão eram sistematicamente tolhidas, fica muito claro que tinha-se em perspectiva um projeto autoritário de sociedade.

Nesse contexto, saliente-se o evidente descaso do governo Bolsonaro frente à realidade global da pandemia de Covid-19, que tomou proporções catastróficas no Brasil. Inclusive, há indícios da prática de um projeto de contaminação em massa que teria sido promovido pelo próprio governo federal, de acordo com o estudo *Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil* – Boletim nº 10, realizado pelo Centro de Pesquisa e Estudos de Direito Sanitário – CEPEDISA. Segundo essa pesquisa, “ao afastar a tese de incompetência ou negligência do governo federal, o estudo revela a existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo governo federal, sob a liderança do presidente da República” (CENTRO DE PESQUISAS E ESTUDOS DE DIREITO SANITÁRIO, 2021, p. 7).

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos criou um grupo de trabalho para realizar uma revisão da Política Nacional de Direitos Humanos, através da Portaria nº 457, de 10 de fevereiro de 2021 (Brasil, 2021). Essa revisão trazia em seu bojo a possibilidade de convite para que representantes de entidades públicas e privadas com atuação na temática de direitos humanos pudessem participar de suas reuniões, mas sem direito a voto (Brasil, 2021), demonstrando, assim, a intenção de excluir tais entidades do debate sobre a referida Política.

Assim, efetivar tal medida proibitiva vem reforçar ainda mais os indícios de autoritarismo do governo, ainda mais pelo fato de que, ao fazer isso, a referida prática já traz em seu bojo um descumprimento do PNDH em vigor, que prevê, em seu eixo orientador I, a interação democrática entre Estado e sociedade civil. Destaque para o §5º, do art. 4º, da referida portaria, cuja redação é a seguinte: "Fica vedada a divulgação de discussões em curso pelos membros do Grupo de Trabalho antes do encerramento de suas atividades" (Brasil, 2021).

O conteúdo do trecho acima evidencia a adoção de sigilo sobre as atividades, o que contraria o Estado Democrático de Direito, pois não há que se falar em sigilo sobre trabalhos referentes a políticas públicas que versem sobre direitos humanos. As políticas públicas constituem matérias de ordem pública, de forma que os debates a respeito delas e sua elaboração devem ser constituídas desse caráter público e transparente.

Em contraponto a essas medidas foi proposto na Câmara dos Deputados o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 16/2021, de autoria da deputada federal Maria do Rosário (PT-RS) e outros parlamentares, com o intuito de sustar os efeitos da Portaria nº 457, de 10 de fevereiro de 2021. Na justificativa do referido projeto de lei, o texto é muito claro ao afirmar que a portaria combatida, ao propor uma "análise *ex ante* da Política Nacional de Direitos Humanos" (Brasil, 2021, p. 2) desprovida de participação da sociedade civil na realização dos trabalhos, termina por realizar uma violação à garantia de participação social na construção dessa política, assegurada pela Constituição Federal de 1988. A proposta, no entanto, foi arquivada no mesmo ano.

Esse PDL ainda apontava outra violação aos direitos humanos: a total exclusão do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) do grupo de trabalho criado pela portaria, ignorando o art. 2º da Lei nº 12.986/2014, que estabelece a promoção e a defesa dos Direitos Humanos como finalidade do CNDH, cuja ação deve desenvolver por meio de prevenção e ações protetivas, entre outras.

No que tange à Educação em Direitos Humanos, as ações desenvolvidas foram apenas na dimensão da educação não formal, em virtude de todo o caos provocado pelo governo Bolsonaro. Houve uma desarticulação da EDH institucional no Brasil, em especial devido ao fato de diversos comitês estaduais terem deixado de atuar, inclusive com a extinção do Comitê Nacional de EDH, a descontinuidade do Pacto Universitário pela EDH, e, ainda, e a retirada da pasta de EDH da esfera do Ministério

da Educação, entre outros (Instituto Aurora, 2022).

Mediante esse contexto de gravíssimas violações aos direitos humanos realizadas pelo governo Bolsonaro (2019-2022), as quais se iniciaram no governo Temer (2016-2018) – sobretudo os permanentes ataques à educação –, foi possível perceber uma escalada autoritária no país. Nesse sentido, ocorriam constantes violações e ameaças ao Estado Democrático de Direito, aos poderes estabelecidos e aos direitos humanos, de forma que a prática efetiva da Educação em Direitos Humanos torna-se indispensável, até mesmo como forma de resistência a esse projeto de sociedade.

3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 DIREITOS HUMANOS

Os aportes teóricos desta pesquisa se fundamentam em reflexões de autores sobre o reconhecimento do direito fundamental à educação e da prática pedagógica voltada para valores e atitudes na perspectiva da formação cidadã crítica, bem como em outros estudos que propiciaram subsídios à presente pesquisa, no sentido de entender em que medida a política de Educação em Pernambuco, no período 2015-2022, dialoga com a Educação em Direitos Humanos, considerando-se a influenciados contextos interno e externo. Com o objetivo de orientar o trabalho da pesquisa, foi fundamental definir algumas categorias de estudo: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos, Política Pública.

Inicialmente trazemos um conceito mais técnico de Direitos Humanos, relacionado a uma concepção jurídica, formulado por Mazzuoli (2021, p. 24, grifos do autor):

Os direitos humanos são, portanto, direitos protegidos pela ordem internacional (especialmente por tratados multilaterais, globais ou regionais) contra as violações e arbitrariedades que um Estado possa cometer às pessoas sujeitas à sua jurisdição. São direitos indispensáveis a uma vida digna e que, por isso, estabelecem um nível protetivo (*standard*) mínimo que todos os Estados devem respeitar, sob pena de responsabilidade internacional.

Entretanto, a fim de ampliar os referenciais da pesquisa, faz-se importante serem analisados autores e autoras que tenham construído concepções críticas acerca dos direitos humanos, sobretudo aqueles que se contrapõem ao modelo formalmente jurídico. Nesse sentido, é interessante destacar a seguinte definição de Flores (2009, p. 28): "Os direitos humanos, mais que direitos 'propriamente ditos', são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida". Tal conceito afasta a intenção de se definir os direitos humanos de maneira estanque, exaustiva, limitada, posto que, sendo resultado das lutas dos seres humanos por sobrevivência e outras demandas sociais e políticas, não faz sentido reduzi-los a conceitos jurídicos

limitadores.

Desta forma, é importante entender que direitos são processos de conquista, e não de mera concessão do Estado, uma vez que enquanto houver ameaças aos direitos de indivíduos, a necessidade da luta por direitos não pode ser desprezada. Sempre que o direito de uma determinada categoria estiver se sobrepondo aos direitos de outras, estas deverão travar uma luta para se impor (Ihering, 2007).

Contudo, é preciso continuar na busca por uma concepção mais crítica dos direitos humanos, uma vez que, na institucionalização dos mesmos, há uma tendência de separação dos seus processos de formação e significação, conforme assevera Rubio (2015, p. 112):

Nesse sentido, os direitos humanos aparecem como instâncias instituídas, separadas de seus processos sócio-históricos de constituição e significação. As garantias são reduzidas ao jurídico ou estatal, seja por meio de políticas públicas ou por meio de decisões judiciais e pensa-se que a lei estatal é a única instância salvadora da insociabilidade humana.⁴

De fato, é importante que haja uma institucionalização dos direitos humanos, a fim de contribuir com a segurança jurídica e efetividade dos mesmos. Mas, ao mesmo tempo, é importante ter em mente que não se pode reduzir seu conceito apenas à instância jurídico-estatal, ou seja, a uma formalidade burocrática. É preciso entender, sobretudo, que tais processos sócio-históricos se constituem nas lutas sociais do cotidiano.

Assim, há um efeito limitante no conceito praticado de direitos humanos que o vincula fortemente ao aparato estatal e à judicialização, deixando-o quase que totalmente circunscrito à área jurídica, dando-lhe um caráter técnico e burocrático, distante das práticas sócio-políticas do cidadão. Rubio (2015, p. 132) propõe uma forma de se superar esse entendimento de direitos humanos:

Trata-se de promover uma cultura de direitos em tempo integral e em toda parte, que se desenvolva em todos os espaços sociais (Íntimo, doméstico, produtivo, mercado, cidadania, comunidade, etc.) com um sistema de garantias plural, que implemente um conjunto multigarantista de reconhecimento e proteção em todos os níveis, utilizando ambas as instâncias estatais e permitindo o desdobramento de ações em instâncias não estatais da sociedade civil, a partir do poder constituinte popular emancipatório crítico e transformador.⁵

Refletir sobre essa questão na América Latina, e especificamente no Brasil,

⁴ Traduzido do original em espanhol.

⁵ Traduzido do original em espanhol.

impõe a necessidade de que esse conceito de direitos humanos leve em conta a realidade local, que carrega um histórico de colonialismo, tanto da forma antiga como da mais recente. Além disso, traz a necessidade de se considerar algumas lutas que não cabem na visão universalista propagada pelo conceito "europeizado" de direitos humanos. Gallardo (2010, p. 77) reforça essa compreensão ao afirmar que:

O principal corolário desta discussão é que 'direitos humanos' não designam exclusivamente certas capacidades consubstanciadas em normas positivas que podem ser reivindicadas nos tribunais, mas também aponta para uma sensibilidade cultural típica das formações sociais modernas, no que nos interessa aqui, ocidentais. A judicialização nacional e internacional dos direitos humanos, como as que se seguiram à assinatura dos Pactos Internacionais sobre os Direitos Civis, Políticos, Econômicos, Sociais e Culturais (1966), é sem dúvida um fator que não pode ser subestimado em relação à efetividade desses direitos, mas não esgota toda a sua realidade que não é apenas legal, mas sobretudo político-cultural. Os direitos humanos, essa demanda política da modernidade, exige, para seu efetivo cumprimento, a produção de uma sensibilidade cultural positiva e generalizada em relação a esses direitos.⁶

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2009), o *status* dos direitos humanos no período pós-Segunda Guerra Mundial nos faz inferir que as políticas de direitos humanos estiveram, em geral, a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos. Ainda, segundo esse autor, há uma problemática existente na concepção ocidentalizada de direitos humanos, os quais ele identifica com as lutas emancipatórias dos oprimidos vitimizados por Estados autoritários, por práticas econômicas excludentes ou por políticas culturais discriminatórias, pois tal concepção é conduzida a uma espécie de uniformização dos direitos humanos, denominada por ele de localismo globalizado (Santos, 2009).

De acordo com Santos (2009), a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceitualização e a prática dos direitos humanos de um localismo globalizado em um projeto cosmopolita. Esse pode ser atingido mediante a prática de um diálogo intercultural, que, dentre outras coisas, permita a adoção de posturas que nos levem de versões culturais estreitas a versões amplas, bem como de parceiros e temas unilateralmente impostos a parceiros e temas escolhidos por mútuo acordo.

Com base na teoria crítica, direitos humanos são concebidos neste trabalho como meios discursivos, expressivos e normativos no sentido de inserir as pessoas no circuito de produção e reprodução da vida. São processos dinâmicos de luta por

⁶ Traduzido do original em espanhol.

dignidade humana mediados por uma sensibilidade sociocultural na tensão entre direitos reconhecidos e práticas sociais. Nesta perspectiva, os direitos humanos abrangem os direitos civis e políticos, os direitos sociais e econômicos, os direitos culturais, e os direitos coletivos e difusos (Flores, 2009; Gallardo, 2010; Rubio, 2015).

Assim, inferimos que os direitos humanos são os direitos reconhecidos e protegidos pelos governos, em observância a tratados multilaterais, globais ou regionais, inerentes a todos os seres humanos, visando a garantia de dignidade na existência humana, sem que se despreze a possibilidade do surgimento de novos direitos humanos. Estes devem ser igualmente reconhecidos e protegidos, tanto pelas instâncias estatais como pelas não estatais, uma vez que sua formação não pode ficar circunscrita apenas à vontade estatal, sobretudo ao tecnicismo jurídico, devendo haver uma cultura generalizada de consciência, prática e defesa dos mesmos.

3.2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Feita uma reflexão acerca de algumas concepções da teoria crítica dos direitos humanos, serão colocadas, em sequência, algumas perspectivas sobre a Educação em Direitos Humanos. Segundo Amorim (2018, p. 101):

A educação em direitos humanos é um processo intencional onde a aquisição de conhecimentos para afirmar e reivindicar os próprios direitos (individuais e coletivos) acontece através do empoderamento dos envolvidos. Partindo da visão de direitos humanos como garantida dignidade humana e também como instrumento jurídico, o questionamento e posterior transformação da realidade se faz possível.

Ao se resgatar a concepção de direitos humanos como produto das lutas sociais cotidianas por dignidade que objetivam a formação da cultura generalizada de consciência, prática e defesa com relação aos mesmos, é coerente que a Educação em Direitos Humanos se constitua como um processo de aquisição de conhecimentos destinado a instrumentalizar o indivíduo para a afirmação e a reivindicação dos seus próprios direitos. Neste sentido, Candau (2008) defende a importância de uma perspectiva intercultural de direitos humanos que promova a educação para o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. E, ainda, que penetre todas as práticas sociais na perspectiva de ampliar os processos de democratização, articulando os direitos individuais e de grupos socioculturais com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Nesta mesma direção, Benevides (2003, p. 309-310), ao refletir sobre a Educação em Direitos Humanos, destaca:

O que significa dizer que queremos trabalhar com educação em direitos humanos? A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Apreende-se, portanto, que educar em Direitos Humanos é orientar os indivíduos ao entendimento de que é necessário respeitar uns aos outros, reconhecendo a dignidade inerente ao outro, por meio da incorporação de valores como a liberdade, a solidariedade, a justiça, a tolerância, entre outros. Nessa compreensão, para se educar em direitos humanos é necessária a existência de educadores(as) comprometidos(as) que assumam os desafios que esse processo educativo requer, o que exige formação no campo dos direitos humanos.

Candau e Sacavino (2013) apresentam alguns desafios que consideram essenciais à criação de ações e programas de Educação em Direitos Humanos para formação de educadores(as), dos quais destacamos:

A educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Trata-se de criar ambientes em que os Direitos Humanos impregnem todas as relações e componentes educativos. [...]. A promoção dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras (Candau; Sacavino, 2013, p. 65).

Conforme essas autoras, é essencial a criação e a implantação de políticas públicas em todos os âmbitos da educação e nas demais áreas do conhecimento, as quais possibilitem ambientes favoráveis à prática de uma efetiva Educação em Direitos Humanos. Assim, a formação para o exercício da cidadania e para a democracia deve fazer parte das políticas educacionais que tratam da Educação em Direitos Humanos, haja vista serem partes inerentes a elas. Segundo Silva (2014, p.12):

As políticas públicas de EDH devem, portanto, contribuir para fortalecer a democracia, a formação da não tolerância a qualquer tipo de violação, de tortura e de desrespeito à dignidade do ser humano, independente da sua condição econômica, social, de raça, etnia, opção de qualquer natureza, diversidade sexual e condição física.

Percebe-se que educar em Direitos Humanos também envolve a educação para a democracia, porquanto somente em um ambiente democrático é possível a construção de determinados valores necessários à efetivação de uma Educação em Direitos Humanos. É o que nos traz Benevides (1996, p. 231, grifos do autor) quando destaca alguns valores democráticos necessários à prática de uma educação para a democracia:

Por valores democráticos, estreitamente ligados aos republicanos, e também interdependentes entre si, entendem-se o reconhecimento da igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria, legitimamente formada. Em outras palavras, trata-se de:

- a) a virtude do amor à igualdade, de que falava Montesquieu, considerando-a ao mesmo tempo 'coisa simples e preciosíssima', como uma virtude eminentemente política - nem referida as virtudes de cunho religioso, nem as da moral privada - e que se manifesta no sentimento político da igualdade de todos, com o conseqüente repúdio a qualquer forma de privilégio;
- b) o respeito integral aos direitos humanos, cuja essência consiste na vocação de todos - independentemente de diferenças de raça, etnia, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição socioeconômica - a viver com dignidade, o que traz implícito o valor da solidariedade;
- c) o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias, pressupondo-se, mais uma vez, a aceitação da diversidade e a prática da tolerância. A ênfase no valor da tolerância e o respeito ao direito das minorias diferencia, com clareza, a educação para a democracia de outros tipos de 'educação política'.

Nesse entendimento, o conhecimento da igualdade em conjunto com o repúdio a privilégios, o respeito ao reconhecimento da dignidade de todos, o acatamento da vontade da maioria com aceitação da diversidade e a prática da tolerância, entre outros, são valores democráticos a serem desenvolvidos em uma educação para a democracia, que constitui parte essencial da Educação em Direitos Humanos. Mas de qual democracia estamos falando?

Uma observação importante a ser destacada é a de que a EDH tem como principal marca a sua função política, pois o propósito de empoderamento dos membros da sociedade para que se tornem sujeitos de direito, cumpridores dos deveres e lutadores pelos direitos, pode ser entendido como fazer política na prática e não apenas de forma representativa (Amorim, 2018).

Seguindo esse entendimento da Educação em Direitos Humanos, estamos falando de uma democracia que não seja mera formalidade, mas uma forma efetiva de intervenção social que possa influenciar a vontade dos governantes. Nas palavras de Chauí (2006, p. 352):

Dizemos, então, que uma sociedade é democrática quando institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando constitui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como luta social e, politicamente, como um contrapoder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes.

Assim, não podemos esquecer que a efetivação de direitos para o indivíduo constitui outro papel de grande importância da educação, uma vez que, ao elencar o preparo para o exercício da cidadania como um dos objetivos da educação, o legislador constitucional terminou por revelar que a educação cumpre também a função de ser instrumento na efetivação de direitos.

Silva e Silva (2020, p. 39) reforçam a importância da Educação em Direitos Humanos ao afirmarem que:

Quando o cidadão entende o mundo em que vive e qual o seu lugar no mesmo, tem condições de problematizar a sua realidade, conseguindo, dessa forma, identificar as injustiças das quais é alvo e buscar formas de lutar pela superação dessa condição, além de buscar a ampliação de novos direitos.

Desta forma, se a educação tem relação com os direitos humanos e com a efetivação de direitos do indivíduo, constitui-se como condição necessária ao processo educativo a prática efetiva de uma Educação em Direitos Humanos.

O direito humano à educação, reconhecido em vários documentos internacionais e positivado na Constituição Federal de 1988 como um direito social, constitui algo mais do que mera instrução, pois, ao contrário desta, não se limita apenas a transmitir informações e técnicas. Abrange, na verdade, uma amplitude de aspectos relacionados à vida em sociedade sobre todas as perspectivas, inclusive no desenvolvimento da pessoa, na sua formação como cidadão e como indivíduo capaz de produzir o próprio sustento e o de seus familiares.

Exatamente por essa importância da educação para a formação do indivíduo em todas as capacidades humanas é que se reveste de igual relevância a prática de uma Educação em Direitos Humanos capaz de tornar o cidadão apto e empoderado na luta por direitos. Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos constitui-se em formar o indivíduo por meio do processo educativo para viver em sociedade, com plena consciência da existência de direitos básicos e da necessidade de defesa dos mesmos, identificando as injustiças das quais é alvo e buscando formas de lutar pela superação dessa condição, além de buscar a ampliação de novos direitos, tudo isso sem desrespeitar os direitos dos outros indivíduos.

Assim, entendendo que vivemos em um Estado de Direito, e que a política deva ser direcionada ao bem comum, ao falamos da importância da educação para toda a sociedade não podemos nos esquecer da necessária inclusão nas políticas públicas.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

O surgimento da política pública como área de conhecimento acadêmico ocorre nos Estados Unidos, rompendo com a tradição europeia focada em estudos no Estado e nas instituições sem se preocupar com a atuação dos governos na produção da política. Esse campo de estudo nasce como subárea da ciência política, seguindo o terceiro caminho referente ao estudo do mundo público que foi trilhado pela ciência política norte-americana, visando encontrar a razão pela qual os governos escolhem realizar decisões. Nesse sentido, considera-se que são quatro os fundadores da área de políticas públicas: Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Edward Lindblom e David Easton (Souza, 2006).

Não existe uma única definição sobre o conceito de política pública, havendo entendimentos que enfatizam apenas a análise da tomada de decisões do governo que produzirão determinados efeitos na esfera pública, como a simples situação de se analisar o posicionamento do governo diante do surgimento de um "problema público" (Souza, 2006). Essa mesma autora traz uma espécie de "resumo" dos conceitos sobre políticas públicas:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Ampliando as concepções sobre políticas públicas, Secchi (2017, p. 2) destaca:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Desta forma, a "política" (ação política do governo) é considerada pública se for uma decisão governamental voltada para o tratamento ou para a resolução de um problema de relevância coletiva.

Existem três dimensões da política que são percebidas na literatura e nas pesquisas sobre análise política. Para designá-las são utilizadas expressões em inglês, a saber: 1) "*polity*", para denominar o sistema político, tratando da estrutura

institucional, político-administrativa e do sistema jurídico, ou seja, a dimensão institucional; 2) "*politics*", utilizada para o processo político, as decisões tomadas, e os objetivos traçados, enfim da dimensão processual; e, finalmente, 3) "*policy*", que envolve o plano material dos conteúdos concretos, problemas técnicos, a configuração dos programas, ou seja, o conteúdo material das decisões políticas (Frey, 2000).

É importante que as políticas sociais sejam analisadas considerando-se a diferenciação entre Estado e governo, posto que este vai implementar a sua política por meio da "estrutura" proporcionada por aquele. Ou seja, ao se estudar "políticas públicas", inevitavelmente está a se analisar a orientação política de um determinado governo que assumiu as funções de Estado, em um período específico (Höfling, 2001). Desta forma, ainda segundo o entendimento da autora, políticas públicas são compreendidas como aquelas de responsabilidade do Estado, e, enquanto políticas sociais, referem-se às ações voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de diminuir as desigualdades estruturais provocadas pelo crescimento socioeconômico.

Segundo esse entendimento, a educação é uma política pública social de responsabilidade do Estado, mas situada dentro de um tipo particular de Estado, constituindo-se como formas de intervenção por parte dele, visando a manutenção das relações sociais e assumindo formas diferentes de atuação, de acordo com as diferentes concepções de Estado na qual são implantadas (Höfling, 2001).

4.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

Pensar a Educação em Direitos Humanos como política pública requer que se apresente a relação entre Educação e Direitos Humanos e sua importância para a sociedade brasileira. Nessa direção, a reflexão sobre Direitos Humanos e Educação na Constituição de 1988, denominada como "Constituição Cidadã", torna-se fundamental, considerando que o seu processo de elaboração pautou-se por uma construção democrática com a participação da sociedade política e civil, com propostas diversas de emendas populares, nas quais os direitos humanos e a educação estavam inseridos.

Assim, a Constituição de 1988 define o Estado brasileiro como democrático, posicionando a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado,

e colocando os direitos humanos em uma posição de destaque no ordenamento jurídico. Nessa direção, a referida Carta Magna adota os Direitos Humanos como um dos elementos de sustentação da democracia brasileira, uma vez que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado. Ademais, a Constituição posiciona, no início do texto, em seu título II, os direitos e garantias fundamentais, mostrando a importância dos Direitos Humanos para o Estado e a sociedade brasileira.

Outro ponto relevante diz respeito aos direitos e às garantias individuais como cláusulas pétreas, ou seja, não pode existir proposta de emenda constitucional com o objetivo de abolir tais direitos e garantias. Isso reforça a importância dos direitos humanos na Constituição brasileira. Uma consequência disso é a inclusão dos direitos da pessoa humana como objeto de responsabilidade pelas Unidades da Federação, sendo motivo de intervenção da União caso eles não sejam observados. Isto é, a regra é a da não intervenção nos Estados, mas existem situações que autorizam a intervenção, a exemplo da inobservância dos direitos da pessoa humana.

Conforme destacado anteriormente, o discurso sobre os direitos humanos inicia-se no Brasil, de maneira mais orgânica e ampliada, diante da luta pela redemocratização em nosso país. E a democracia tem uma relação direta com os direitos humanos, tendo sido justamente nesse processo de retomada do regime democrático que ocorreram pela primeira vez, de modo institucionalizado, práticas de Educação em Direitos Humanos no país, no sentido mais amplo, ou seja, que contemplassem conhecimentos específicos no campo dos direitos humanos, prática pedagógica transformadora, conscientizadora e exercício de cidadania democrática.

Nesse sentido, o texto constitucional de 1988, em seu artigo 205, indica que os três objetivos principais da educação brasileira relacionam-se aos direitos humanos, na medida em que visa o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho. Sousa (2010, p. 34) vem lançar uma luz sobre essa questão quando afirma:

Nessa seara de contextualização, o direito à educação mantém íntima relação com os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, principalmente com o princípio da dignidade humana. Isso porque a educação promove o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e da cidadania e contribui para construir a identidade social.

De fato, a educação, ao contribuir com a formação da personalidade do indivíduo, busca, nessa perspectiva, o seu desenvolvimento, conforme prevê a Constituição. Educar o ser humano não é somente prepará-lo para o agora, para um

futuro imediatista, pois educar é possibilitar ao indivíduo a capacidade de entender o mundo ao seu redor da maneira mais completa, sobretudo na formação para a busca constante por dignidade. É o que trazem Silva e Silva (2020, p. 39):

Educação, por ser direito fundamental do ser humano, traz em si o potencial de contribuir para proporcionar dignidade. Isso porque a pessoa humana não deveria existir no mundo sem a esperança de um futuro mais digno para si, e a criação dessa expectativa é parte inerente ao processo educativo.

Dessa forma, a busca por dignidade é parte inerente do processo educativo, sendo inequívoca a relação entre a educação e a dignidade da pessoa humana. Portanto, há uma relação direta entre educação e direitos humanos, que, no caso do Brasil, percebe-se na Consituição de 1988, cujo conteúdo traz o arcabouço jurídico de proteção aos direitos humanos, ao mesmo tempo que a educação foi positivada como um direito humano.

Contudo, a Educação em Direitos Humanos como política educacional levou ainda mais tempo para ser concretizada, sendo fruto do esforço conjunto de vários atores sociais, instituições, movimentos sociais e especialistas na temática. No entanto, não podemos desconsiderar que movimentos no início da década de 1960, principalmente advindos dos movimentos de educação popular, os quais tinham Paulo Freire como grande inspirador e mentor a partir de sua obra *Pedagogia do oprimido*, lançada em 1967. Eles procuravam desenvolver a educação no sentido da conscientização das pessoas para a inserção no projeto de sociedade baseada na justiça social, com um conceito de liberdade enquanto ação e expressão e da prática de educação crítica sobre o contexto social.

É importante destacar a realização em Viena, no ano de 1993, da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, cujo documento final, intitulado *Declaração e Programa de Ação de Viena*, reafirma a importância da democracia para a defesa dos direitos humanos, bem como o dever dos Estados-nação no sentido de orientar a educação para trabalhar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Por sinal, essa diretriz consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos (ONU, 1993).

Segundo a *Declaração e Programa de Ação de Viena*, a educação, o treinamento e a informação pública sobre direitos humanos são considerados elementos essenciais de promoção e estabelecimento de relações estáveis e

harmoniosas entre as comunidades, e de fomento do entendimento mútuo, da tolerância e da paz. Além disso, a Educação em Direitos Humanos deve promover ações em favor da paz, da democracia, do desenvolvimento e da justiça social, de forma a conscientizar as pessoas com relação aos seus direitos (ONU, 1993).

Em 1994, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a chamada Década da Educação em Direitos Humanos para o período de 1995 a 2004, segundo a qual, de acordo com o seu plano de ação, os governos deveriam ter papel ativo através da inclusão dos conteúdos de direitos humanos nos currículos nacionais, nos sistemas formais de ensino de cada Estado-nação. E, ainda, realizar campanhas informativas nacionais sobre a temática, e abrir ao público centros de documentação, informação e formação em direitos humanos, entre outras ações.

Da mesma forma, o desenvolvimento, a coordenação e a execução dos programas de educação em direitos humanos, em nível nacional, deveriam contar com o papel central das instituições nacionais de direitos humanos, as provedorias de Justiça e os institutos de investigação e formação em direitos humanos. As organizações não governamentais nacionais, organizações locais, associações profissionais e indivíduos interessados teriam sua participação encorajada, a fim de que pudessem contribuir para a realização dos objetivos da década (ONU, 1994).

Conforme destacado anteriormente, em 1996 é elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I) e, em 1997, é criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH), ligada ao Ministério da Justiça, por meio do Decreto nº 2.193/1997, com o objetivo de coordenar, gerenciar e acompanhar a execução do PNDH I, conforme orientação da II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada no ano de 1993 em Viena.

Desta forma, os direitos humanos passaram a fazer parte da agenda nacional. Contudo, é em 2002, com a segunda versão do PNDH, que ocorre a incorporação de ações específicas visando a garantia de direitos sociais, assim como a formulação de propostas voltadas para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos por meio da educação e da sensibilização social (Sacavino, 2009).

Em 1995, há uma mobilização de pessoas que atuavam na defesa dos direitos humanos em diferentes instituições, a exemplo da criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), entidade civil sem fins lucrativos nem vínculos político-partidários ou religiosos. A RBEDH contou, inicialmente, com a coordenação geral da socióloga e militante política Margarida Genevois, em conjunto

com vários (as) especialistas e defensores(as) dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Em 1997, a RBEDH organiza o 1º Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Desse congresso resultou como produto final o documento *Capacitação em Direitos Humanos e Cidadania*: fundamentos teórico-metodológicos, que contou com a colaboração de 14 organizações sociais de vários estados. O objetivo do documento era subsidiar os processos de capacitação em EDH para profissionais e militantes políticos de organizações sociais, entidades e instituições públicas e privadas.

Em 2003, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos é reestruturada para Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com *status* de ministério, e passa a estar vinculada como "órgão" da Presidência da República. Nesse mesmo ano é instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), entre outras ações.

O PNEDH constitui marco inicial de uma política oficial de Educação em Direitos Humanos como política de Estado, com a primeira versão lançada e homologada em dezembro de 2003. Nos anos seguintes o PNEDH seria debatido em encontros, seminários e fóruns de âmbito internacional, nacional, regional e estadual, resultando a versão publicada em 2006 (Brasil, 2006). Essa versão foi elaborada com o intuito de, dentre outros objetivos, estabelecer ações programáticas a serem alcançadas nas áreas de educação básica, ensino superior, educação não formal, mídia e na formação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, representadas como eixos temáticos.

O PNEDH constitui um instrumento orientador de diretrizes e princípios gerais com ênfase na multidimensionalidade do processo educativo, que visa desenvolver a formação de profissionais, militantes e defensores dos direitos humanos (Amorim, 2018). Esse documento apresenta uma pequena introdução sobre o breve histórico da EDH e de suas bases conceituais, seguida dos objetivos gerais e, em sequência, dispõe sobre as linhas gerais de ação, quais sejam: desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas, projetos, avaliação e monitoramento (Brasil, 2006).

O PNEDH pode ser entendido como política pública concebida com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado brasileiro democrático, ao mesmo tempo em que confere uma importância ainda maior para a educação, uma vez que nas concepções do próprio documento a educação é orientada para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, valorizando o respeito às diferenças e aos grupos que sempre foram socialmente excluídos (Morais, 2019).

É importante destacar que, embora o processo de redemocratização tenha inserido o discurso dos direitos humanos no Brasil, o momento político era de se investir na construção de uma cultura dos direitos humanos sólida a partir do cotidiano, por meio da mudança de mentalidades, o que somente pode ser conseguido de forma ampla através do processo educativo (Sacavino, 2009).

Em âmbito mundial há outro marco importante para a Educação em Direitos Humanos: o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, de 2005, coordenado pela Organização das Nações Unidas. Os Estados-nação deveriam assumir a EDH como política pública, no sentido de responder à orientação de incorporação de conteúdos de direitos humanos nos currículos, em todos os níveis de ensino, sobretudo da educação básica (Silva, 2014).

Voltando ao Brasil, o contexto da época apontava para a necessidade de consolidação de políticas públicas direcionadas à Educação em Direitos Humanos, a fim de se indicar o papel do Estado nas mesmas, pois, segundo Sacavino (2009, p. 199):

Uma característica da década de 2000, em relação com a educação em direitos humanos, que teve sua origem no final dos anos 90, é a dificuldade de se fazer um recorte, uma delimitação clara entre as iniciativas da sociedade civil e as governamentais. Esse período se configura mais pelas ações conjuntas, a parcerias e as associações entre ambas as esferas.

Compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, a educação em direitos humanos articula-se com as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil,

2006, p. 17).

No que tange aos princípios norteadores da EDH, no eixo da educação básica, é destacado no PNEDH:

- i. a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- ii. a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- iii. a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- iv. a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- v. a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- vi. a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2006, p. 23-24).

Desta forma, a EDH deve estar inserida, da forma mais ampla, na educação básica, fazendo parte de todas as atividades, inclusive do modelo de gestão da educação, bem como do projeto político-pedagógico, do currículo e da formação dos professores. Além disso, se a função da educação é desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, todos os espaços educativos constituem *locus* nos quais os direitos humanos devem ser promovidos, incentivados e vivenciados de forma educativa.

No ano de 2010, a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), junto com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), na condição de órgão normatizador das políticas educacionais, e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, dão início à elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), concluída em 2012. A institucionalização das Diretrizes foi muito importante, tendo em vista que "essa normativa vem reforçar e ampliar os fundamentos, princípios, orientações e valores que estão contemplados do PNEDH (2006) e em vários documentos internacionais" (Silva, 2014, p. 8-9).

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, por se tratar de um documento referendado e normatizado pelo MEC e pelo CNE, é uma política

educacional oficial do Estado brasileiro, cujo atendimento deve ser observado pelos sistemas de ensino em suas instituições, em todos os níveis, modalidades de ensino e áreas de conhecimentos (Brasil, 2012). Esse documento reveste-se de grande importância e respaldo político, uma vez que contou, no seu processo de elaboração, com a participação dos movimentos sociais, de forma semelhante ao que ocorreu com o PNEDH (2003-2006) e o PNDH (2009). A elaboração desses documentos deu-se por meio de consultas em audiências públicas, com formulários eletrônicos disponibilizados nas páginas on-line do CNE, do MEC e da SDH visando obter sugestões do público (Amorim, 2018).

As Diretrizes estão organizadas em dois documentos: o Parecer do CNE/CP nº 8/2012, homologado pelo Ministro da Educação e publicado em Diário Oficial da União, em 30 de maio de 2012, e a Resolução nº 1 do CNE/CP, nessa mesma data. Esta última é formada por 13 artigos ao longo dos quais se discorre sobre as diretrizes, precedidos por um preâmbulo fundamentado em documentos nacionais e internacionais sobre a temática.

Do art. 2º ao 5º a Resolução trata sobre a conceituação da EDH, dos princípios que devem norteá-la, e do art. 6º ao 12 estabelece as diretrizes nacionais para a EDH. Nesse sentido, são princípios fundamentais da EDH (Brasil, 2012, p. 1-2):

- I. dignidade humana;
- II. igualdade de direitos;
- III. reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV. laicidade do Estado;
- V. democracia na educação
- VI. transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII. sustentabilidade socioambiental

E conforme o art. 5º (Brasil, 2012, p. 2):

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

De acordo com os artigos 10 e 11, os sistemas de ensino deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidos realizados nas áreas dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos, além de criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos que tenham como princípios orientadores os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). Conforme Morais (2019, p. 81):

O documento direciona também o modo que a educação em direitos humanos deve ser integrada aos currículos, da educação básica e superior, admite a inserção pela transversalidade, tratando os direitos humanos de modo interdisciplinar, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, ou ainda de maneira mista, onde se combina a transversalidade com a disciplinaridade.

São, portanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003/2006 e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos de 2012 que definem a EDH como política educacional do Estado brasileiro.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

5.1 FUNDAMENTOS

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi adotada uma abordagem de natureza qualitativa, visando a busca de maior profundidade na análise dos dados, indo, portanto, de encontro à pesquisa de ordem quantitativa, que direciona seu foco para fenômenos que podem ser apresentados e analisados através de números, ou seja, quantificados.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen destacam que, na pesquisa qualitativa em educação, os investigadores não devem reduzir os dados coletados a símbolos numéricos, devendo extrair deles toda a riqueza possível de detalhes para atingir um conhecimento pleno sobre o objeto de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Devido ser marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, a abordagem qualitativa também se caracteriza por uma certa ênfase na singularidade do objeto de estudo, porquanto buscar o aprofundamento, a qualidade das informações. É definida, por muitos, como pesquisa interpretativa, pois volta sua atenção para o contexto, as vivências, a busca por significados, o que justifica sua aplicação na nossa pesquisa (Stake, 2011, p. 41-46).

Nessa perspectiva, a opção, então, foi pela pesquisa bibliográfica e documental em artigos científicos, livros e documentos públicos referentes à política educacional de Educação em Direitos Humanos a nível nacional e em Pernambuco, articulando isso com levantamento de dados empíricos. Sobre pesquisa bibliográfica, Köche (2011, p. 122) afirma:

A pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação.

Desta forma, foram inicialmente pesquisadas fontes secundárias, a exemplo de livros, periódicos especializados e artigos científicos, todos colhidos em bases de dados como o Periódicos CAPES e o Scientific Electronic Library Online (SciELO), repositórios de teses e dissertações diversos, entre outros, além de busca ampla na

web. No que tange à fundamentação teórica, foram pesquisados autores e autoras que representam a visão científica atual sobre a temática investigada, como Benevides (2003), Candau e Sacavino (2013), Freire (1981), Gallardo (2010), Flores (2009), Rubio (2015), Sacavino (2009), Silva (2000, 2014), entre outros.

Em um segundo momento foi realizada pesquisa documental em fontes primárias. Segundo Fontana (2018, p. 69):

[...] as pesquisas que envolvem o manuseio de determinados documentos possuem como primordial característica, ao se considerar a fonte do trabalho científico, a utilização de artefatos / materiais / subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais; são exemplos destes: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, leis, manuscritos, projetos de leis, relatórios técnicos, minutas, autobiografias, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, etc.

Como destacado anteriormente, a presente pesquisa busca entender até que ponto a política de educação do Estado de Pernambuco, no período 2015-2022, dialoga com a Educação em Direitos Humanos face o contexto interno e externo. Para tal, foram analisadas fontes documentais de relevância nacional – o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) – e estadual – o Plano Estadual de Educação (Pernambuco, 2015) e as Orientações Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Pernambuco, 2012). No campo internacional foram analisados a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993) e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2006).

5.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO, SUJEITOS E INSTRUMENTOS

O campo de pesquisa incluiu servidores da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) e das Gerências Regionais de Ensino (GRE) da Secretaria Estadual de Educação (SEE), por constituírem as instâncias de competência da política estadual de onde emanam as proposições e orientações para as ações referentes à educação no estado.

Outro instrumento metodológico utilizado para a coleta das informações foi a entrevista semiestruturada, a fim de apreender as informações necessárias e

identificar a compreensão dos entrevistados acerca do objeto de pesquisa. Neste sentido, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa uma servidora lotada na sede da GEIDH, além de servidoras de escolas pertencentes a diferentes GRE – uma do Recife, uma da Zona da Mata e uma do sertão –, com o intuito de, ao dialogar com atores sociais de regiões distintas, ampliar a cobertura da pesquisa. As entrevistadas receberam a denominação de A, B, C e D visando a preservação do anonimato das mesmas.

Uma vez que os estudos no campo da educação adentram no campo social, é importante a escuta dos atores e, segundo Bauer e Gaskell (2008), o mundo social é construído pelas pessoas sob circunstâncias que elas não estabelecem. Apesar disso, tais construções cotidianas constituem a realidade do mundo da vida das pessoas, de forma que a entrevista qualitativa tem a capacidade de fornecer os dados que possibilitem a compreensão das relações existentes entre os atores sociais e sua situação de forma detalhada, ou seja, seus valores, crenças, atitudes e motivações em relação ao contexto social estudado.

A entrevista semiestruturada permite a obtenção de dados qualitativos que seriam difíceis ou impossíveis de se conseguir apenas por meio da pesquisa meramente bibliográfica ou documental. Essa modalidade de entrevista confere maior liberdade ao pesquisador para adicionar perguntas que não estavam previstas no roteiro inicial, tendo em vista que, diante da subjetividade do tema, podem surgir dúvidas durante os questionamentos feitos aos sujeitos de pesquisa.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um "protocolo de entrevista" com base no objeto de pesquisa, inspirado nos seguintes componentes segundo Creswell (2010, p. 216):

- Um cabeçalho (com data, local, nome da entrevistada e nome da entrevistada).
- Instruções a serem seguidas pela entrevistada para que procedimentos padrão sejam usados por vários entrevistados.
- As questões (geralmente uma questão para quebrar o gelo no início), seguida de quatro a cinco perguntas que são com frequência as subquestões em um plano de pesquisa qualitativa, seguidas de alguma declaração conclusiva ou uma pergunta como 'Quem devo procurar para aprender mais sobre minhas perguntas?'
- Sondagens das quatro a cinco perguntas, para o acompanhamento e para pedir aos indivíduos para explicarem suas ideias mais detalhadamente ou para elaborar sobre o que disseram.
- Espaço entre as perguntas para registrar as respostas.
- Um agradecimento final para reconhecer o tempo que a entrevistada gastou durante a entrevista.

Desta forma, entendendo-se que foi analisada uma política educacional específica, carregada de valores e significados próprios, tais componentes cumpriram papel meramente exemplificativo, atuando, desse modo, como um norte inicial para o procedimento a ser realizado, mas com a possibilidade de alterações à medida em que se mostrou necessário.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2022, com base no roteiro (Anexo A), de forma individual, mediante a disponibilidade das entrevistadas. Foram feitas parte de maneira presencial, como no caso da GEIDH e da servidora de uma escola localizada na GRE Recife Norte, e parte de forma remota, em razão da distância que nos separava de duas das entrevistadas. Com a devida autorização obtida junto a elas, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

Haja vista a natureza qualitativa da abordagem adotada, a análise dos resultados se deu por meio da análise de conteúdo, que consiste em um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2011, p. 44). Na perspectiva de constituírem um método de análise, as diferentes fases da análise de conteúdo foram organizadas em torno de, respectivamente, três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o polo do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação (Bardin, 2011).

Durante a realização de uma pesquisa é possível que as respostas a questões abertas, as entrevistas individuais ou de grupo sejam analisadas adotando-se o tema como base, buscando-se a descoberta de "núcleos de sentido" que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição ajuda a compor um sentido tendo em vista o objetivo escolhido (Bardin, 2011).

Os procedimentos de análise organizam-se, em grande parte, em torno de um procedimento de categorização que constitui rubricas ou classes, as quais consideram um grupo de elementos reunidos em razão de características comuns a esses elementos, chamados de unidades de registro (Bardin, 2011). Assim, no que tange às categorias analíticas da pesquisa, adotaram-se aquelas dispostas no Anexo B, que levaram em consideração os documentos orientadores da política educacional, a materialização, a aplicação dos recursos e a formação dos profissionais da rede, além de fatores condicionantes internos e externos de sua efetividade, bem como a possibilidade de melhoria da política de EDH do Estado de Pernambuco.

6 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO

Este capítulo trata do caminho percorrido pela Educação em Direitos Humanos no estado de Pernambuco, começando pelo desenvolvimento da política educacional em EDH como um todo, iniciando por uma fase importante para o posterior surgimento dessa política no futuro: a criação do Movimento de Cultura Popular do Recife, interrompido pelo advento da ditadura militar. Em seguida, serão abordados os governos de Miguel Arraes em Pernambuco já no período democrático de nosso país – de 1987 a 1990, e de 1995 a 1998 posteriormente –, na perspectiva de uma política educacional voltada para a formação da cidadania.

Será tratado também o período de 1999 a 2006, no qual o poder governamental esteve nas mãos dos liberais, para em seguida ser abordado o período que se inicia em 2007, com o primeiro governo de Eduardo Campos, neto de Miguel Arraes, no qual teve início a adoção de uma série de medidas que garantiram a implantação da Educação em Direitos Humanos, cujo período coberto por essa pesquisa encontra-se incluso.

6.1 DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DIREITOS HUMANOS

Conforme mencionado anteriormente, antes do golpe de 1964 não havia agenda de debates sistemáticos e orgânicos, contemplando a temática dos direitos humanos na educação. O que havia eram ações desenvolvidas por comissões de direitos humanos compostas por juristas, especialistas nesse campo de conhecimento e militantes políticos, membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, incorporando os direitos humanos nos debates, matérias de jornal, e nesse período tinham poucas teses acadêmicas etc. (Sader. 2007)

Dessa forma, na época da ditadura militar, o conceito de Educação em Direitos Humanos não era concebido como entendemos atualmente, considerando que o debate sobre a educação, nessa perspectiva, começa a ser gestado após os chamados "anos de chumbo", com a redemocratização do país e as eleições diretas para governador.

Miguel Arraes reassume o governo em 1987 e governa até 1990, embora tenha

governado de 1962 a 1964, quando teve o governo interrompido pela ditadura de 1964. E, posteriormente, voltou a assumir o governo, no período de 1995 a 1998. Nesses períodos adotou a política educacional em que a EDH perpassava o Plano Estadual de Educação. Embora sem utilizar a nomenclatura "EDH", inseriu no contexto educacional o Programa de Formação para a Cidadania, como eixo orientador (Silva, 2000). Essa orientação inaugurou uma sequência de decisões políticas as quais favoreceram o crescimento e a consolidação da EDH como instrumento de conscientização social e política do aluno, do professor e do gestor da educação estadual.

Assim, antes de adentarmos na EDH do Estado de Pernambuco, vamos tratar, de forma breve, do Movimento de Cultura Popular (MCP) entre 1960 e 1964, com inegável contribuição para a transformação das relações socioeducativas em várias áreas (Barbosa, 2010). O MCP era um movimento social, educativo e cultural oriundo das bases, muito importantes na história da educação de Pernambuco, e que congregou intelectuais e indivíduos das classes populares com o objetivo de pensar uma cultura que não fosse imposição das classes dominantes.

O Recife era o centro da intelectualidade do Nordeste, e grandes ideias e decisões políticas importantes eram geradas no seio da capital pernambucana. Isso tudo ocorria diante de um cenário político desenvolvimentista, com objetivo de progresso da região, em que políticos tradicionalmente conservadores, como usineiros, viam-se obrigados a pensar na melhoria das condições de infraestrutura urbana e social.

O período de surgimento do MCP é de crescimento dos movimentos sociais e de discussão sobre a realização de reformas de base, no qual uma parte da classe média intelectualizada discutia a necessidade de eliminação das mazelas sociais e segundo Souza (2014, p. 27):

A rigor, havia por parte daqueles grupos de intelectuais e políticos, o entendimento de que as classes dominantes não poderiam jamais compreender e modificar as verdadeiras causas dos níveis de pobreza e de miséria das camadas populares, sem o contato ativo com estas. O ponto de partida para se chegar a essa conclusão era o fato de os progressistas conceberem que a única preocupação das classes que compunham a ordem estabelecida tradicional era sistematizar ideias que situavam as camadas populares passivas diante de uma conjuntura capitalista opressora. Ou seja, as ideias conservadoras difundiam verdades tidas como universais e necessárias para todos, educando a serviço da dominação política e econômica das classes abastadas sobre as camadas populares.

Pessoas ligadas à literatura, às artes plásticas, ao teatro e às manifestações culturais em geral começam a desenvolver o conceito de "cultura popular" e, conseqüentemente, de "educação popular", que eram os pilares das ações do MCP. Tais conceitos foram criados justamente em oposição ao que chamamos de "cultura dominante", que consiste na construção pelas classes dominantes de uma cultura voltada para seus valores próprios, fortalecendo seus privilégios e desprezando o que fosse relacionado às classes populares (Barbosa, 2010).

Diante de todo esse contexto político-social, em 1960 Miguel Arraes assume a Prefeitura do Recife, fato cuja importância é descrita por Barbosa (2010, p. 39-40):

A Prefeitura do Recife estava nas mãos de políticos progressistas. Eis, portanto, o cenário sociopolítico da época. Assim, o contexto desenvolvimentista da ocasião tornou os intelectuais força propulsora para o surgimento de movimentos sociais que objetivavam minimizar as condições de miséria e pobreza existentes na sociedade brasileira, especialmente no Nordeste. Nessas condições nascia o MCP, no qual segmentos médios da sociedade tiveram oportunidade de participar das decisões políticas da sociedade.

O MCP surgira de forma não institucionalizada na época do governo Pelópidas Silveira, mas é na gestão de Miguel Arraes à frente da Prefeitura do Recife que o movimento passa a ser institucionalizado e tem sua sede definida no Sítio da Trindade, no bairro de Casa Amarela (Barbosa, 2010).

No campo da educação, a contribuição do Movimento de Cultura Popular envolveu a participação de Paulo Freire, cuja pedagogia e seu "método de alfabetização" atuavam em conjunto com o conceito de "educação popular". Assim, a educação desenvolvida no MCP consistiu em uma educação libertadora visando a transformação do indivíduo de mero objeto da sociedade, para se constituir pessoa com capacidade de refletir e intervir na realidade social, a partir de seus valores, buscando a melhoria de sua qualidade de vida.

É importante destacar a experiência de uma aula da educação de jovens e adultos planejada a partir da reelaboração das experiências populares para politizar as massas, conforme destaca Souza (2014, p. 56):

Essa aula buscava transformar a experiência concreta do sofrimento dos setores populares em consciência política. Demonstrar que o sofrimento diário vivido pelas massas não tinha causas isoladas, nem metafísico-religiosas, tampouco naturais, cumpria o objetivo desse método. Nessa perspectiva, contribuir para que os populares se conscientizassem de que as condições subumanas na qual eles estavam imersos eram fruto da opressão exercida pela ordem estabelecida era o propósito dos idealizadores da atividade.

Nesse sentido, do ponto de vista do objeto de estudo da pesquisa pretendida nesta dissertação, as ações educativas derivadas do Movimento de Cultura Popular do Recife, que visavam alfabetizar, conscientizar e politizar as massas populares, representam o pioneirismo de Pernambuco como início da Educação em Direitos Humanos, embora esse conceito ainda não existia.

Com a ditadura de 1964 foi encerrado esse movimento, jogando o país em um período de 21 (vinte e um) anos de trevas, somente superados com a redemocratização, a partir de 1985.

Entretanto, o legado do pioneirismo pernambucano na EDH não chegava ao fim, pois na volta da administração Miguel Arraes na década de 1980, a política educacional adotada trazia como princípio norteador o conceito de que todos têm direito a uma educação de qualidade, sendo o ensino fundamental considerado direito social básico, além de se constituir como instância de formação e exercício da cidadania. A educação nos governos de Miguel Arraes é caracterizada pela ênfase na formação para a cidadania, além do respeito aos direitos dos alunos, conforme podemos constatar em Silva (2000).

No segundo governo Arraes (1987-1990) foi procedido um encaminhamento para o atendimento das demandas da população, sobretudo em relação à educação, além do estímulo à participação da sociedade. Segundo Silva (2000, p. 23):

A Secretaria de Educação, ao elaborar o Plano Estadual de Educação para o período 1988/1991, definiu, como princípio norteador da política educacional, a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania. É nesse período que coordenamos, na condição de Diretora de Ensino da Secretaria de Educação, o Projeto '*Escola Pública, Direitos Humanos e a Conquista Coletiva da Cidadania*', como uma das formas de pôr em prática a política educacional.

Arraes não é reeleito nas eleições de 1990, ocorrendo, em seguida, verdadeiros retrocessos no que tange a uma educação contempladora dos direitos humanos. Segundo Silva (2000, p. 25):

Em 1991, assume o governo do Estado Joaquim Francisco Cavalcanti com o apoio do PFL e de uma frente partidária de centro-direita. Consequentemente, a temática dos direitos humanos e cidadania foi eliminada enquanto fundamentação da política educacional. A nova administração não só mudou a orientação da política educacional como reteve os materiais de apoio elaborados pela equipe do Governo Arraes, que deveriam ser distribuídos nas escolas.

Há, sobretudo, um desestímulo à participação da população na formulação das políticas educativas, conforme destaca Santos (2015, p. 9):

Todavia, de acordo com a declaração de 80% (oitenta por cento) dos entrevistadas, a gestão de Joaquim Francisco pode ser considerada como um período onde não houve discussão, as ações eram determinadas 'de cima para baixo', o processo era efetivado a partir das resoluções da SEDUC.

Contudo, com apoio do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e de partidos de centro-esquerda, Miguel Arraes volta a assumir o Governo de Pernambuco no ano de 1995, retomando a política educacional que havia iniciado em seu governo anterior. Segundo Silva (2000, p. 25-26, grifos do autor):

A Secretaria de Educação, ao definir o Plano Estadual, reafirma a educação enquanto instrumento de formação da cidadania, como princípio norteador da política educacional. Esse princípio ganha mais força quando é reconhecido que *'a educação de qualidade é direito de todos e aponta o Ensino Fundamental como direito social básico e uma necessidade social imperiosa'* (P.E.E – 1996/1999, p. 10).

No Governo Arraes de 1995 a 1998, o conceito de educação de qualidade como direito de todos se constituiu como princípio norteador de sua política educacional, considerando o Ensino Fundamental como direito social básico, a partir do qual se efetivam a formação e o exercício da cidadania.

Conforme Silva (2000), três diretrizes nortearam a política educacional do Estado de Pernambuco: Universalização da Educação Fundamental com qualidade e progressiva extensão do Ensino Médio; valorização do professorado e democratização da gestão. Ainda no entendimento de Silva, no processo de elaboração do Plano Estadual de Educação (1996-1999) foram realizados fóruns itinerantes de educação com a participação de vários segmentos da sociedade pernambucana e, em meio às várias reivindicações apresentadas por ocasião dos debates, surgiram como demandas comuns dos diferentes grupos participantes, o efetivo exercício de cidadania e a educação de qualidade como um direito de todos.

No entanto, os embates entre forças antagônicas acarretaram entraves no âmbito do desenvolvimento da política educacional, uma vez que, nessa gestão de Arraes, o Governo Federal era presidido por Fernando Henrique Cardoso (FHC). E, para manter alianças políticas com a oposição ao governo Arraes, retaliava as ações do governo por questões políticas não repassando recursos que viabilizariam o desenvolvimento da política educacional em Pernambuco de forma mais ampla, e segundo Santos (2015, p. 12):

O governo Arraes era oposição ao governo Federal (FHC), sendo assim, o repasse dos recursos da União era feito de modo desfavorável as suas políticas de governo, tendo, portanto que ser levado em conta este aspecto

ao analisar as ações efetivadas em suagem. Os sujeitos por nós indagados nos ajudam a concluir, com efeito, que este fator contribuiu para que muito do que ele havia planejado não fosse realizado de modo suficiente [...].

Mesmo com tais dificuldades o governo Arraes segue até o início de 1999, quando é substituído por Jarbas Vasconcelos, que venceu as eleições de 1998 e governou Pernambuco de 1999 a 2006. Contudo, por ser aliado ao governo federal à época, Jarbas Vasconcelos não enfrentou as limitações orçamentárias como o governo Arraes. Segundo Leite (2009, p. 67):

Durante o seu mandato, Jarbas Vasconcelos, ao contrário do que ocorrera na gestão de seu antecessor, contou com o apoio do Governo Federal, do qual era aliado político, e contou também com recursos oriundos da privatização da Companhia Elétrica de Pernambuco (Celpe) [...]

Na gestão Jarbas Vasconcelos ocorre a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) (2001-2009), que embora tenha uma pretensão a promover uma educação inclusiva, com respeito às diferenças, não há qualquer menção, sequer de forma indireta ou transversalizada à Educação em Direitos Humanos.

Se observarmos a política educacional do governo Arraes, há uma intenção de uma educação voltada à formação para a cidadania, da formação de um indivíduo capaz de exercer seus direitos e deveres, sobretudo reivindicá-los.

Ao se percorrer os objetivos e metas do PEE formulado pelo governo Jarbas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, percebe-se uma intenção de expansão e melhoria de qualidade do ensino, mas sem foco na formação de uma cidadania ativa.

O governo do Estado de Pernambuco permaneceu nas mãos dos liberais até 2006 quando Eduardo Campos, neto de Miguel Arraes, é eleito governador de Pernambuco, trazendo em seu programa de governo a proposta do eixo democratização do Estado (Estado Cidadão), assumindo o compromisso de respeito à democracia com transparência e descentralização do atendimento ao cidadão pernambucano.

Assim, tem início uma fase ainda mais sistematizada da Educação em Direitos Humanos no Estado, com adoção de uma série de medidas que garantiram a implantação da Educação em Direitos Humanos como parte importante da política educacional do Estado de Pernambuco. Segundo Tavares (2013, p. 5):

No âmbito da SE/PE, o percurso de inserção da EDH, por suas peculiaridades, pode ser dividido em duas fases: uma que começa em 2007 e

vai até 2010; outra iniciada em 2011 e em vigor. Essas fases coincidem com o período das duas gestões do governo Eduardo Campos. Em linhas gerais, na primeira etapa, que atingiu toda a rede de ensino, a proposta de inclusão da EDH é feita por meio da oferta da disciplina optativa de direitos humanos e também da forma transversal como tema gerador dos projetos políticos pedagógicos das escolas, de forma a integrar as ações dos vários setores da SE/PE. Na segunda etapa (2011- 2012), a opção é pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular, e pela oferta da disciplina obrigatória de direitos humanos nas escolas integrais e de educação profissional.

Segundo Silva (2015, p. 157): "A Educação para a Cidadania aparece no discurso do Programa de Governo, como a primeira estratégia para a democratização da educação no Estado", o que traduz uma inegável preocupação com a educação como direito humano.

No que tange à EDH como política educacional em Pernambuco, a partir de 2007, destaca-se o fato de que a mesma foi integralizada ao currículo e aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Assim, foi agregada à estrutura oficial da Secretaria de Educação do Estado, com a criação da Gerência de Educação em Direitos Humanos, estendendo seu alcance para toda a rede de ensino, superando o caráter de ação pontual, comum nesse contexto, transformando-se, à época, no único Estado brasileiro com uma política de Educação em Direitos Humanos oficialmente institucionalizada (Tavares, 2013).

Atualmente, a Secretaria de Educação e Esportes como órgão responsável pela execução da política educacional no Estado de Pernambuco, desenvolve as atividades descentralizando-as por meio das Gerências Regionais de Ensino e, no que se refere à Educação em Direitos Humanos, a política educacional é orientada pela GEIDH: Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, que tem como objetivo principal a discussão e a proposição de estratégias referentes ao fortalecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, entre outras temáticas, constituindo-se como órgão interno da Secretaria de Educação responsável por gerir a política de EDH.

Nessa direção, iremos analisar documentos orientadores da política educacional do Estado, o mais específico para a área de EDH, o Caderno de Orientações Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Pernambuco, 2012) e o mais geral: o Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025.

6.2 CADERNO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO.

O referido Caderno trata das orientações para a área de Educação em Direitos Humanos e foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação na segunda gestão do governo de Eduardo Campos. O que se busca na Educação em Direitos Humanos é transversalizar esta temática em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio e no conjunto das ações a serem desenvolvidas pela escola. Leva em consideração o Plano de Governo de Eduardo Campos, que entende como um de seus eixos estruturadores uma educação de qualidade para todos, que promova, dentre outras coisas, a formação de seus professores e gestores para a difusão dos conteúdos de formação cidadã (Pernambuco, 2012).

Esse objetivo de transversalidade da EDH em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio e no conjunto das ações a serem desenvolvidas pela escola, dialoga com um dos princípios fundadores da EDH, disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), que é o da transversalidade, vivência e globalidade.

Continuando com o exame das Orientações Curriculares, o material propõe uma articulação de diversos conteúdos e temas ligados aos Direitos Humanos e à cidadania, organizados a partir de jornadas pedagógicas, sequências didáticas e sugestões de atividades suplementares, sem esgotar as possibilidades de construção de outras atividades pelo professor ou professora, por isso chamado de caderno de orientações, uma vez que seu objetivo é propor metodologias de ensino sem que venham limitar a atuação do docente (Pernambuco, 2012).

É dividido em oito eixos temáticos: enfrentamento da pobreza e da fome; promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual; garantia da sustentabilidade socioambiental; reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade; o direito à terra como condição de vida; prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira; garantia do bem estar físico, emocional e social; e os tempos humanos e as garantias dos direitos (Pernambuco, 2012).

Essa articulação de diversos conteúdos e temas ligados aos Direitos Humanos e à cidadania presente nas Orientações Curriculares em EDH de Pernambuco, bem como a divisão nos oito eixos temáticos acima, dialoga com a disposição do art. 5º

das Diretrizes Nacionais para a EDH:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (Brasil, 2012).

Dessa forma, as Orientações Curriculares atendem ao objetivo central das DNEDH, pois seu formato assume o dever de orientar o sistema de ensino no planejamento de suas ações de EDH.

No início de cada eixo temático, logo em seguida ao objetivo geral, é apresentado um quadro das principais disciplinas da educação básica com sugestões de assuntos pertencentes à disciplina que tenham alguma relação com a temática do eixo, de forma que tais quadros apontam para uma intenção de transversalidade na atividade didática, relacionando a temática de cada eixo com a área de conhecimento da educação.

Por sua vez, cada eixo é apresentado em uma determinada sequência didática, na qual se encontram o objetivo geral de cada eixo, textos de apoio, sugestões de etapas didáticas com propostas de temas a serem trabalhados, de recursos didáticos, metodologias e de avaliação, bem como a disposição em alguns eixos de projetos pedagógicos, de propostas problematização social e de jornadas pedagógicas. (Pernambuco, 2012).

Ao final, o caderno dispõe de alguns anexos para orientação complementar, sendo o primeiro um texto com conteúdos que norteiam o trabalho da Educação em Direitos Humanos na condição de componente curricular da educação em Pernambuco, seguido de um outro texto que traz uma discussão sobre a temática de gênero e de enfrentamento ao machismo (Pernambuco, 2012).

Há também entre tais anexos cinco eixos estruturantes, abaixo relacionados, com seus respectivos objetivos:

- I. A trajetória histórica dos Direitos Humanos - Objetivo: Conhecer os processos históricos que contribuíram para a afirmação e garantia dos Direitos Humanos nas diversas sociedades;
- II. Fundamentos Filosóficos dos Direitos Humanos - Objetivo: Compreender as matrizes filosóficas que fundamentam o caráter universal dos direitos humanos na perspectiva da consecução da dignidade da pessoa humana;

- III. Direitos Humanos: cultura e relações sociais - Objetivo: Estabelecer os vínculos entre cultura e relações sociais e suas implicações na afirmação dos Direitos Humanos;
- IV. Cidadania e Estado Democrático de Direito - Objetivo: Relacionar a cultura cidadã como prerrogativa do Estado democrático de direito e sua importância para a afirmação e garantia dos Direitos Humanos;
- V. Meio Ambiente e Direitos Humanos - Objetivo: Entender os discursos pela territorialidade e planetariedade ambiental e suas implicações para a afirmação e garantia dos direitos humanos.

Conforme indica o próprio documento, o objetivo de estudo dos eixos estruturantes são os direitos humanos e a cidadania, de forma a compreender a Educação em Direitos Humanos como processo contínuo e multidimensional que visa a formação de sujeitos de direito na perspectiva da cultura cidadã e da cultura universal dos direitos humanos (Pernambuco, 2012).

Os eixos estruturantes presentes nas Orientações Curriculares dialogam com alguns princípios fundadores da EDH enunciados nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012).

Dessa forma, o eixo trajetória histórica dos direitos humanos dialoga com os princípios da igualdade de direitos e da laicidade de Estado, assim como o eixo fundamentos filosóficos dos direitos humanos tem afinidade com o princípio da dignidade humana, um dos fundamentos da EDH, segundo as diretrizes Nacionais para a EDH.

O eixo estruturante Direitos Humanos: cultura e relações sociais, dialoga com o princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, do mesmo modo que o eixo estruturante Cidadania e Estado Democrático de Direito tem afinidade com o princípio da democracia na educação e, finalmente, o eixo estruturante Meio Ambiente e Direitos Humanos, dialoga com o princípio da sustentabilidade socioambiental, presente nas DNEDH.

6.3 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO.

Outro documento importante para a política educacional em EDH no Estado de Pernambuco é o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025), o qual foi aprovado pela Lei Estadual número 15.533, de 23 de junho de 2015 e compõem-se inicialmente das diretrizes do PEE seguidas das orientações gerais sobre o plano,

enquanto o anexo único dispõe sobre vinte metas para educação do Estado de Pernambuco, cada uma acompanhada de suas respectivas estratégias para o período de 2015 a 2025 (Pernambuco, 2015).

O Plano parte de uma concepção da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da sociedade, do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco articulado com o Sistema Nacional de Educação (Pernambuco, 2015).

Em relação à temática "educação e direitos humanos", o PEE de Pernambuco (2015-2025) propõe entre as diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade e na Meta 8, destaca a elevação da escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos. Há previsão de uma estratégia destinada a garantir a construção e a implementação de currículo integrado, com a participação dos diferentes sujeitos, adequado à diversidade do campo, contextualizado, e que estimule a aprendizagem significativa e abrangente aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino na perspectiva dos direitos humanos (Pernambuco, 2015).

Ao propor entre as diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade, o Plano dialoga com os princípios da dignidade humana, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades e da sustentabilidade socioambiental, todos dispostos no art. 3º das Diretrizes Nacionais Curriculares para a EDH.

Já a Meta 16 visa ampliar e garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação básica na área de atuação. Há entre as estratégias a previsão de inclusão nos cursos de formação inicial e continuada de professores, temas relacionados aos direitos humanos, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); as resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Pernambuco, 2015).

Na Meta 16, ao prever a estratégia da previsão de inclusão de temas relacionados aos direitos humanos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, o Plano conversa com as Diretrizes Curriculares em seu art. 8º, o qual dispõe que a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação.

Contudo, o ideal seria que houvesse também uma previsão específica para a inclusão de EDH nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais.

7 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO SEGUNDO AS PESQUISAS E DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DOS ATORES

Neste capítulo serão analisadas pesquisas anteriores sobre a Educação em Direitos Humanos na política educacional do Estado de Pernambuco, as quais englobam períodos anteriores ao período de estudo da presente pesquisa. Também serão analisadas as entrevistas com servidoras do órgão GEIDH e de escolas da rede estadual de ensino que são os atores da EDH no Estado de Pernambuco e puderam compartilhar a sua percepção sobre a referida política educacional.

7.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Conforme levantamento feito de 2021 a 2023, identificamos pesquisas sobre a Educação em Direitos Humanos em Pernambuco realizadas em diferentes períodos, o que traz um panorama diverso da execução dessa política pública.

Em primeiro lugar, merece destaque a pesquisa da professora Aida Maria Monteiro Silva, tese apresentada no ano de 2000 ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Maria Victoria Benevides, com o título *Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites*. Essa pesquisa buscou responder se é possível a escola pública contribuir para a formação da cidadania democrática e quais as possibilidades e limites para tal, partindo do fato de que a maioria da população brasileira não tem os direitos básicos assegurados que possam garantir uma vida digna. Tomou-se como referência a política educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco entre 1996 e 1999, no Projeto Escola Legal, em virtude da ênfase dada aos direitos do aluno, ao ensino cidadão, à gestão democrática e ao professor profissional (Silva, 2000).

Foram encontrados alguns requerimentos necessários ao desenvolvimento de um projeto pedagógico na direção apontada acima como resultados da investigação, como a necessidade de apoio institucional e definição de uma política educacional, um projeto pedagógico orientado para a formação da cidadania, enquanto proposta

global de escola e o domínio dos conteúdos específicos dos direitos humanos e da cidadania por todos os atores da escola, de forma a poder integrá-los aos conteúdos curriculares, entre outros requerimentos apontados que se coadunam com os objetivos de estudo desta pesquisa.

Desta forma, na pesquisa de Silva (2000,p. 24) encontramos achados que nos indicam que “a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania é um princípio norteador da política educacional”. O período pesquisado pela autora demonstra a intenção da criação de uma política educacional voltada para a Educação em Direitos Humanos, ainda que a política estudada não usasse essa nomenclatura, o que pode ser constatado diante da própria fundamentação da pesquisa em autores de relevância para a EDH.

Nesse sentido, trazemos aqui mais duas pesquisas que proporcionaram alguns achados: uma que cobre o período 2007-2010 da política educacional de Pernambuco (Silva, 2015) e a outra cobrindo o período 2007-2012 (Tavares, 2013).

A segunda pesquisa importante para este estudo é a do professor Itamar Nunes da Silva, apresentada em 2015 no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O trabalho de pesquisa em questão objetivou investigar a maneira como as políticas, os programas e as ações de Educação em Direitos Humanos reverberavam nas escolas, contribuindo para o fomento e a instalação de uma cultura de promoção, proteção, defesa e ampliação dos direitos humanos (Silva, 2015). Semelhantemente a nossa pesquisa, a do professor Itamar Nunes da Silva teve como fundamentos teóricos Flores (2009) e Candau (2007, 2008).

A pesquisa concluiu que, ao longo do período de 2007-2010, as políticas, os programas e as ações de Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco avançaram, apesar de isso ter ocorrido de forma limitada, em virtude da presença de determinados obstáculos que dificultaram a sua efetiva concretização, como, por exemplo, as escassas e/ou insuficientes formações e materiais pedagógicos, a rotatividade entre os técnicos das Gerencias Regionais de Educação (GRE), a adoção do PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública) fundamentado em princípios neoliberais da produtividade, além das precárias condições estruturais de trabalho nas escolas, entre outros (Silva, 2015).

A pesquisa da professor Celma Tavares, publicada em 2013 nos anais do XXVI Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), é mais uma pesquisa relevante para o nosso estudo, pois traz alguns

achados bem relevantes. Ela investigou a trajetória do processo de inserção da Educação em Direitos Humanos na rede pública estadual de ensino no período 2007-2012, com base nos dados coletados na Secretaria de Educação de Pernambuco (Tavares, 2013).

Segundo essa pesquisa, desde o período de redemocratização no Brasil a EDH vem se afirmando nos processos educativos e se integrando cada vez mais à agenda governamental de Pernambuco, em especial a partir da segunda metade dos anos 1990, quando foram realizadas ações para articular o ensino com a formação para a cidadania e o respeito aos direitos dos(as) alunos(as). Contudo, foi a partir de 2007 que ela foi implantada de maneira mais ampla na rede pública estadual, devido à adoção de um conjunto de medidas que constituíram o arcabouço normativo-institucional o qual permitiu a trajetória de implantação da política de EDH na educação em Pernambuco (Tavares, 2013).

Teve início em 2007 o processo formativo na área de Direitos Humanos por meio de uma formação inicial sobre EDH para a equipe técnica da então recém-criada Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH), com outros tipos de atividades, a exemplo de seminários e palestras. Em 2008, deu-se início à formação continuada específica para 1.200 docentes da disciplina de Direitos Humanos, realizada também em 2009 e 2010, incluindo-se, também, educadores(as) de apoio (Tavares, 2013).

Uma nova fase do processo de inserção da EDH em Pernambuco tem início após o ciclo 2007-2010, com destaque para o fato de que, em 2012, a Secretaria Executiva de Educação Profissional decide pela inclusão em caráter obrigatório do componente curricular de Direitos Humanos nas escolas integrais e de educação profissional, tendo como destaque, ainda em 2012, as ações da realização dos Fóruns Regionais de Educação em Direitos Humanos, da criação do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco (Progepe) e das Orientações Curriculares de Educação em Direitos Humanos (Tavares, 2013).

Por fim, a pesquisa nos informa que a estrutura necessária e os parâmetros sobre os quais as ações se realizaram foram possíveis em virtude da criação de um arcabouço normativo-institucional, destacando-se a criação da GEDH, a atualização curricular com implantação da disciplina de direitos humanos, com adoção da transversalidade do conteúdo de direitos humanos, além das ações de integração dos setores da Secretaria e da formação continuada. Assim, o estudo concluiu que em

muitos aspectos este processo seguiu as diretrizes de documentos internacionais nacionais da área, mas com a ressalva da ocorrência de momentos de maior e menor aproximação desses parâmetros (Tavares, 2013).

Outra pesquisa da professora Celma Tavares fundamental para o presente estudo cobre o período de 2012-2014 e foi publicada na *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* em 2017, tendo por objetivo analisar as práticas e contribuições da EDH no ensino formal e na experiência do estado de Pernambuco, também a partir de dados coletados na Secretaria de Educação do Estado, nas Gerências Regionais de Ensino e nas escolas (Tavares, 2017).

Nessa pesquisa também foram constatados avanços na implantação da EDH no estado, identificando um processo formativo desenvolvido pela SEE acerca do qual os(as) profissionais (67%) indicaram que houve participação de docentes e/ou educadores(as) de apoio, apresentando-se conteúdos relevantes da temática, mas observou-se que a frequência de realização dessas formações não era contínua e que a partir de 2011 passaram a ser mais escassas. Da mesma forma, os conteúdos específicos de direitos humanos, tais como conceito, evolução histórica, sistema de proteção, entre outros, deram lugar a conteúdos como meio ambiente, bullying, cultura de paz etc. Mesmo fazendo parte do arcabouço teórico da área de EDH, esta não deve se limitar apenas a tais conteúdos (Tavares, 2017).

Outro ponto relevante da pesquisa é que, apesar do direcionamento dado pela SEE em 2011 – o de que a maneira mais efetiva de trabalhar a EDH é utilizar a disciplina e a transversalidade –, a pesquisa apontou relatos dos(as) profissionais de algumas escolas indicando que a presença dos conteúdos de direitos humanos em diversos componentes curriculares quase não foi indicada e que esse trabalho, na maior parte das vezes, ainda ocorre sem conseguir abranger toda a escola, ou seja, sem que seja atingida toda a comunidade escolar, como é o propósito da EDH ao transversalizar o currículo (Tavares, 2017).

Na presente pesquisa, conforme já destacado, o campo de pesquisa empírica é a Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania e as Gerências Regionais de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, instâncias nas quais foram entrevistadas servidoras do órgão e de escolas da rede estadual de ensino.

Seguindo o roteiro (Anexo A), extraíram-se os dados em dois grupos de informações: o primeiro foram as informações pessoais das entrevistadas: nome do

estabelecimento, cargo ou função que exerce no Estado, endereço do estabelecimento e data de realização de cada entrevista, sem fazer identificação pessoal das entrevistadas na análise e nos resultados da pesquisa. O segundo grupo de informações foi sobre as percepções dos atores sobre a política educacional e a relação com Educação em Direitos Humanos, isso através das entrevistas.

Após a realização das entrevistas e das transcrições, passou-se à leitura do material coletado a fim de se codificar os dados e, em seguida, realizar a categorização das entrevistadas, aqui denominadas de A, B, C e D, respectivamente Integrantes da GEIDH, da GRE Recife, da GRE Mata Norte e da GRE Sertão. Assim, foram realizadas as análises das informações coletadas com base nas categorias elencadas (Anexo B), relacionando-as aos estudos já existentes sobre a EDH em Pernambuco.

7.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO

A política de Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco toma como referência vários documentos orientadores, em âmbito nacional e em nível estadual. Neste estudo procurou-se verificar se a política estadual dialoga com os documentos, tais como: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), ambos em âmbito nacional, e as Orientações Curriculares para Educação em Direitos Humanos (Pernambuco, 2012) e o Plano Estadual de Educação (Pernambuco, 2015), estes dois últimos em âmbito estadual.

No âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEE), a partir de 2007 houve a elaboração de um arcabouço normativo-institucional no âmbito de um processo que buscou seguir as diretrizes de documentos internacionais e nacionais da área. Além disso, procurou-se conjugar as esferas cognitiva, ético-valórica e atitudinal, criando uma estrutura e parâmetros de suporte para que as ações fossem realizadas, com destaque para a criação da GEIDH e a realização de formação continuada em Direitos Humanos com os profissionais da rede estadual (Tavares, 2013).

Desta forma, é importante ressaltar que a formação continuada ocupa espaço de grande relevância para a Educação em Direitos Humanos, sobretudo em uma sociedade repleta de violações dos direitos. A apropriação desses conhecimentos por parte dos profissionais da educação é de grande importância para incentivar a

construção de uma cultura de reconhecimento e defesa dos Direitos Humanos

Na presente pesquisa todas as entrevistadas demonstraram ter conhecimento da existência de documentos orientadores da política nacional de EDH, mas cada uma manifestou entendimento diferente em relação ao conteúdo dos mesmos. Ao se perguntar às entrevistadas se conheciam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais, elas responderam:

- Sim, sei quais são, mas se disser que estudo em cima deles, vou estar mentindo (Entrevistada B).
- Bem, tem o Plano Nacional de Educação, né, de direitos humanos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, esses são os dois documentos que eu tenho assim em mente (Entrevistada C).
- [...] a nível educacional são as diretrizes nacionais de educação em direitos humanos e o plano nacional né? (Entrevistada D)

A entrevistada A, que trabalha diretamente na GEIDH, respondeu o seguinte:

Sim, as Diretrizes Nacionais da EDH, então a gente se debruça sobre os princípios que norteiam a dignidade da pessoa humana, a questão da sustentabilidade socioambiental, o respeito às diferenças e à diversidade, educação democrática, escola democrática. Então, a gente se norteia pelas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional.

Assim, ao enumerar os princípios sobre os quais as atividades da GEIDH se norteiam, a entrevistada A citou alguns dos princípios que servem de base tanto para o PNEDH como para as Diretrizes Nacionais, demonstrando ter conhecimento dos documentos orientadores da política nacional de EDH.

A entrevistada B afirmou saber quais são os documentos, mas que não estudava por eles. Contudo, em outro momento sobre a mesma pergunta, questionou-se à entrevistada B sobre o seu conhecimento a respeito dos documentos orientadores da política de EDH em nível estadual e a mesma respondeu: "Os documentos estaduais, eu sei que existe um rol, mas se eu disser a você que eu já consultei, eu nunca consultei não". Em seguida, questionada sobre a existência de um caderno sobre o tema (em alusão ao Caderno de Orientações Curriculares para a EDH) e se já havia ouvido falar sobre ele, respondeu:

Já, até porque deixa eu te explicar, [...] E, eu sou professora de história. Aí, como professora de história, desenvolvi projetos na área de direitos humanos. Então, eu vou conhecer como professora, mas agora não. Porque eu não precisei fazer uso deles e a partir do momento que eu fosse precisar usar eu acredito que faria essa consulta. Eu sei que existem os documentos, eu sei que está ali, então, se porventura eu precisar eu vou consultar e, a gente tem também uma gerência em direitos humanos muito atuante e que ela é muito disponível (Entrevistada B).

Com relação aos documentos orientadores da política de EDH estadual, apesar de a entrevistada acima não ter feito uso do Caderno de Orientações Curriculares para a EDH, ela apresenta ter conhecimentos dos mesmos, mas utiliza-os se precisar fazer consulta. Outro ponto interessante a ser destacado é que a entrevistada já fez uso das orientações curriculares na condição de professora, mas como servidora não trabalhou com esses.

Conforme o que dispõe o artigo 2º, § 2º, das DNEDH, cabe aos sistemas de ensino e suas instituições a efetivação da Educação em Direitos Humanos. Isso implica a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais (Brasil, 2012). Nesse sentido, implementar as DNEDH deve ser ação da política educacional por todos os envolvidos nos processos educacionais, sobretudo com a promoção de uma cultura de direitos, em tempo integral, que se desenvolva em todos os espaços sociais, como um sistema de garantia plural, conforme proposto por Rubio (2015).

Assim, considerando-se a resposta da entrevistada B, percebe-se a necessidade de realizar ação de capacitação com os gestores para que incorporem, de fato, os conteúdos de EDH nos Projetos Pedagógicos da escola. Sobre os documentos orientadores da política estadual de EDH, uma das entrevistadas respondeu:

[...] e temos as orientações curriculares de educação e direitos humanos de Pernambuco, que é um documento mais aproximado dos fazeres pedagógicos das escolas. É uma linguagem também mais acessível da linguagem jurídica, o que tornou o trabalho escolar bem mais bem mais acessível a educadores e alunos (Entrevistada D).

Esse entendimento de certa forma se coaduna com a resposta da entrevistada B, que afirmou ter feito uso das orientações curriculares na condição de professora, o que pode evidenciar uma forma prática e direta de EDH por meio de orientações curriculares para a prática de ensino-aprendizagem.

Contudo, como propõem as Diretrizes e o referencial teórico desta pesquisa, a política deve ser implementada por todos os envolvidos no processo educativo, principalmente os gestores e a comunidade extramuros escolares. Esses resultados indicam a necessidade da elaboração de mais documentos orientadores (ou a complementação dos já existentes) voltados para a condução das práticas desenvolvidas por todos os envolvidos com o trabalho nas escolas.

Com relação ao entendimento da entrevistada C, esta respondeu: "Sim, e a gente encontra a questão dos Direitos Humanos, da política dos direitos humanos, no currículo de Pernambuco tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio." Essa entrevistada traz um aspecto interessante, afirmando que o próprio currículo da educação em Pernambuco contém orientação para a Educação em Direitos Humanos, o que se coaduna com um dos princípios presentes no PNEDH, de que a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo. Nesse caso, vejamos o que a entrevistada A, lotada na GEIDH, respondeu:

Sim, não sei se você conhece esse documento que a gente pega toda a base. Um documento que a gente tem da educação de direitos humanos, norteador da política. Esse caderno, você conhece?

O caderno ao qual a entrevistada A se referia é o das Orientações Curriculares. Ela explicita:

A gente tem algumas referências aqui, no currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nós temos eixos integradores do currículo que transversalizam a educação em direitos humanos, em todos os níveis e etapas do ensino. Então, se você pegar o currículo, você vai ver que tem a educação em direitos humanos como eixo integrador [...]. Aí a gente traz todas essas temáticas transversalizando esse currículo, os componentes curriculares. Elas têm que passar pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Então, necessariamente, a nossa concepção de escola, ela se alicerça nessas diretrizes.

Assim, podemos perceber que a entrevistada A trouxe uma informação importante, de que a EDH em Pernambuco ocorre de forma transversalizada no currículo, o que entra em consonância com a previsão do art. 6º das Diretrizes Nacionais para a EDH:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (Brasil, 2012).

Da mesma forma, ao se consultar Candau (2007, p. 407-408) abaixo, percebe-se que o modo transversal para a EDH encontra-se nos dois grandes enfoques do discurso dos direitos humanos, ou seja:

Estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e

adolescência, meio ambiente. O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial.

É importante destacar que esse enfoque do discurso dos direitos humanos para o qual a autora chama a atenção não busca questionar o modelo político-econômico vigente, marcado pela ideologia neoliberal, mas utiliza os direitos humanos como uma estratégia de melhora da sociedade dentro do próprio modelo neoliberal (Candau, 2007). Contudo, o segundo enfoque do discurso dos direitos humanos mencionado pela autora trabalha mais com o contexto social, dentro de uma pedagogia crítica:

Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza 'temas geradores'. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume, do ponto de vista psicopedagógico, um construtivismo sociocultural (Candau, 2007, p. 408).

O que se depreende é que, independente dos enfoques, o modo transversal para a EDH encontra-se em ambos, de forma que o relato da entrevistada A aponta para a existência de um diálogo entre a política educacional de EDH e a política estadual de educação. Nesse sentido, infere-se que o Caderno de Orientações Curriculares para a EDH cumpre papel importante na orientação para a EDH estadual, fornecendo um norte aos professores de como educar em direitos humanos de forma transversalizada, nas respectivas disciplinas, complementando o que já está previsto no próprio currículo.

7.3 COMPREENSÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Ao se pesquisar a percepção dos atores sobre a política de Educação em Direitos Humanos em Pernambuco, é importante buscar entender como ocorre a sua compreensão em relação à política educacional, pois a EDH deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação (Brasil, 2012), de forma que todo profissional da educação, sobretudo os docentes, deve ter

essa concepção internalizada em seus saberes profissionais.

Todas as entrevistadas demonstraram ter compreensão da política estadual de EDH, mas cada uma de maneira diferente. Ao serem questionadas, responderam:

- Eu não conheço claramente a política, precisaria de capacitação para trabalhar com os alunos (Entrevistada C).
- [...] tem outros programas, outros desmembramentos da própria Secretaria de Educação ou com outras secretarias de Estado que buscam, de certa forma, potencializar a questão dos direitos humanos. Nós temos como exemplo um grupo de gênero que é parceria entre a Secretaria da Mulher, com vivências práticas de garantias de direitos. Então, é uma coisa que potencializou bastante as orientações. Logo, as orientações estão embutidas no Plano e nas Diretrizes. [...]. Então, sempre são trabalhadas questões da valorização da vida, dos direitos e dos deveres quando se trabalha com aluno entre 10 e 14 anos (Entrevistada D).

A entrevistada D destaca, também, as parcerias que ocorrem nos próprios órgãos internos da Secretaria de Educação na execução da política de EDH. Interessante que a mesma visualiza que as Orientações Curriculares estão "embutidas" no Plano Nacional e nas Diretrizes Nacionais, ou seja, estão em consonância com tais documentos orientadores em nível nacional.

Como vimos anteriormente, a entrevistada B sabe quais são os documentos orientadores da política de EDH do Estado, mas não fez estudo em cima deles. Ela busca apoio na Gerência de Direitos Humanos no momento em que precisa fazer alguma consulta sobre o tema, embora demonstre em sua fala, um certo conhecimento da dinâmica operacional da política de EDH no Estado de Pernambuco, conforme depoimento:

[...] eu vou dizer que sim, porque a gente recebe toda a orientação para que isso ocorra. A gente recebe formação em direitos humanos, existe um esforço muito grande da CGPA (Coordenadoria Geral de Planejamento e Articulação), das gerências regionais, em trabalhar a educação em direitos humanos, compondo inclusive todo o arsenal legislativo que trabalha a questão dos direitos humanos. E aí, vem também a questão de tudo que vai cobrir, por exemplo: a questão do racismo, a questão da homofobia e tudo o que diz respeito à proteção da pessoa que é relacionada à questão dos direitos humanos vem sendo trabalhado pelas CGPAs. Na questão do desenvolvimento pedagógico a gente também é orientado ao desenvolvimento de projetos. Por exemplo, a gente vai ter a Semana da Consciência Negra, o mês da mulher, todas essas questões pontuais, elas são trabalhadas. [...]. Eu não vejo com algo pontual para a gente trabalhar, mas o que vem como braço dos direitos humanos é realmente é bem trabalhado (Entrevistada B).

Como é possível verificar, a servidora lotada na GEIDH (entrevistada A) demonstra ter domínio maior de conhecimento da política estadual de EDH, o que não poderia ser diferente, pois exerce trabalho de orientação da política educacional no

Estado. Vejamos sua resposta sobre ter conhecimento acerca dos documentos orientadores da política de EDH:

[...] onde traz toda a questão que norteia a educação em direitos humanos, que é exatamente que o indivíduo se reconheça como sujeito de direito e reconheça também a outra pessoa como sujeito de direito, para que sejam desenvolvidas convivências saudáveis, cidadãs, ética, democrática no âmbito das escolas. Mas que essa educação, ela também não seja centralizada na escola, mas que ela também vislumbre os extramuros da escola, porque essa é a ideia, preparar para o exercício da cidadania ativa (Entrevistada A).

Há dois pontos interessantes nessa fala. Primeiro, o fato de que todas as ações narradas pela Entrevistada A devem ultrapassar os muros da escola, o que coaduna com o item 6 das ações programáticas relativas ao eixo da Educação Básica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no qual está prevista a ação programática de construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006).

O outro ponto a ser destacado é que tais atitudes devem preparar o aluno para o exercício da cidadania ativa, o que se coaduna com uma das diretrizes do Plano Estadual de Educação, que consiste na formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (Pernambuco, 2015).

Esse trecho da referida resposta dialoga com Candau (2008), pois esta afirma que a EDH em uma perspectiva intercultural deve promover a formação para uma cidadania aberta e interativa, dentro de uma educação para o reconhecimento do outro, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias.

Desta forma, a Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da formação para a cidadania, permite articular a ideia a respeito dela como algo que se liga à internalização de valores políticos – sobretudo por pessoas em condição de vulnerabilidade, representando uma ferramenta de educação para a mudança social, possibilitando o alcance de outras esferas de luta por direitos e avanços com relação à vivência de uma cultura de direitos humanos, construindo-se um novo paradigma social de aprendizagem democrático-cidadã baseada em direitos (Silva; Cardoso; Simões, 2022).

Ainda trabalhando com essa categoria de análise, também se buscou identificar a compreensão sobre o processo de formação da política, especificamente sobre a

participação em instituições e com atores sociais na formulação dessa política, como é possível identificar nas duas entrevistas:

- Olha, eu digo que sim, que existe essa participação da sociedade na elaboração dessas políticas de educação de direitos humanos em Pernambuco. Até porque nós já tivemos uma professora aqui da escola que ela foi convidada para participar de vários encontros quando estavam elaborando o documento de direitos humanos lá na Secretaria de Educação. E não tinha só professores, tinham ONGs tinham outras instituições, que estavam lá representadas nesses momentos de estudo e de elaboração (Entrevistada C).
- Quanto à participação das instituições na formulação das políticas, no nosso caso, nosso Estado gerou as Orientações Curriculares. E aí ela foi produzida coletivamente lembro por que participei (Entrevistada D).

Nesse sentido, a política educacional dialoga com algumas ações programáticas do PNEDH, a exemplo das ações de desenvolvimento de uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos e construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006).

Assim, as entrevistadas C e D fizeram referências à formulação de documentos oficiais da política de EDH, a qual foi realizada de forma coletiva, mostrando que houve participação tanto de atores externos como internos nesse processo. Contudo, a política educacional não é constituída apenas dos documentos orientadores, uma vez que também envolve as ações realizadas no dia a dia da escola, aplicando-se a política na prática, como pode ser verificado através das falas de duas entrevistadas:

- Sim, a gente já teve muita participação também. A gente já teve muitas parcerias do governo do Estado e, eu também estou te falando isso [...] mas como professora, da gente ter a participação de institutos, de até parcerias mesmo que são estabelecidas, pra que a gente possa trabalhar a questão dos direitos humanos (Entrevistada B).
- Sim, agora mesmo a gente vai fazer um trabalho sobre a consciência negra. Então, a gente traz líderes religiosos das matrizes africanas, a gente vai ter mesas pra discutir comida de terreiros. Valida assim os segmentos sociais que trazem suas discussões, suas necessidades. A gente tem essa interlocução quando a rede vai discutir a política de gênero, política LGBT. Traz também esses atores que estão envolvidos nessas questões. Na política da pessoa com deficiência discute a questão da surdez, traz a comunidade surda pra discutir. Então, é uma política muito em parceria com os segmentos. Política de educação em direitos humanos ela tá nessa interface. A gente procura estar (Entrevistada A).

Desta forma, as falas das entrevistadas B e A demonstram articulação com o que dispõe o art. 5º, § 1º, das DNEDH, em que estabelece a formação para a vida e

a convivência. Deve orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades e às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (Brasil, 2012).

Nesse mesmo sentido, as falas das Entrevistadas B e A têm ressonância com o pensamento de Benevides (2003, p. 8):

Qualquer programa de direitos humanos na escola será impossível senão estiver associado à práticas democráticas. De nada adiantará esse esforço se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca.

Assim, o planejamento e o desenvolvimento de ações de EDH devem ser adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos, e sua formulação deve ter a participação dos mesmos, uma vez o princípio democrático que deve orientar todas as relações entre os cidadãos de nosso país.

Conforme o objetivo geral desta pesquisa –entender se a política de EDH em Pernambuco vem se materializando no período 2015-2022 –, há indícios nas falas das entrevistadas de que a política tem se materializado parcialmente, sobretudo pelo fato de que algumas entrevistadas, apesar de demonstrarem conhecer a existência dos documentos orientadores da política, admitem não entendê-la totalmente, como já mencionado anteriormente.

Por outro lado, os depoimentos das entrevistadas demonstram ter a compreensão da existência de uma política educacional de EDH no Estado, tanto na esfera jurídico-governamental como no planejamento e execução das políticas, sobretudo na participação de instituições e atores sociais diversos.

Outro aspecto importante é sobre a formação dos profissionais que trabalham com EDH, de forma que algumas das falas das entrevistadas evidenciaram a existência da formação continuada em EDH para os docentes da rede estadual de ensino, fato que tem sido importante desde a concepção do discurso da política de EDH em Pernambuco no início do governo Eduardo Campos.

Nesse sentido, a realização de um conjunto de atividades-meio nas escolas da rede estadual de ensino, isto é, o processo de preparação de técnicos e professores por meio da formação continuada, ocupou lugar de destaque, com o intuito de promover, por meio desses atores, a concretização da política de EDH no espaço

escolar, mediante a instituição de práticas pedagógicas eficientes para a constituição de uma cultura em direitos humanos (Silva, 2015).

Vejamos o que disseram as entrevistadas sobre a formação continuada em EDH na rede estadual de ensino em Pernambuco:

- Olha, não existe um profissional para trabalhar exclusivamente com Direitos Humanos. Existe formação esporádica com relação a esse tema. A gente quando é convocado na escola, normalmente manda o professor de história, até porque, educação de direitos humanos ela é para ser trabalhada em todas as disciplinas, mas quando existe uma formação exclusiva, a gente sempre encaminha um professor de história (Entrevistada C).
- Tem sim. É um agendamento que é feito pelo pessoal da CGDE, que é a Coordenação de Desenvolvimento da Educação. E essas coordenações fazem os seus planejamentos e a gente aqui, enquanto gestão da escola, informa os professores e eles vão participar. Sempre tem, a gente sempre recebe as agendas, e o cronograma. Se eu não me engano é bimestral a formação. E recebo, passo pra educadora de apoio e ela faz a divulgação junta cada professor. Aqui na escola não tenho a disciplina de DH. Eu sei que a Cândido Duarte tinha DH, não sei se ainda tem. Algumas escolas tinham DH. Não sei se ainda existe dentro do currículo DH (Entrevistada B).

A entrevistada C confirmou em sua resposta, de forma indireta, o que já fora constatado pela pesquisa mediante declarações da entrevistada A, de que as formações em EDH são concentradas na GEIDH e nas Gerências Regionais.

No que tange à entrevistada B, um ponto interessante é o de que a escola na qual ela trabalha não dispõe da disciplina de Direitos Humanos, ao mesmo tempo que ela ressalta o fato de outra escola da qual fez parte ter a disciplina. Nesse sentido, esta última escola atende em parte ao que propõem as DNEDH: que seja a EDH ministrada de forma transversal, disciplinar ou mista, unindo transversalidade com disciplinariedade (Brasil, 2012) e, apesar de seu caráter normativo, o texto das Diretrizes flexibiliza a forma da oferta e da modalidade como componente curricular.

Os especialistas na área de Educação em Direitos Humanos entendem que ocorrem melhores resultados nas experiências de EDH que contemplam os conteúdos de forma transversal no currículo. E, também, de forma disciplinar, com a intenção de garantir um espaço de articulação com os demais conteúdos, visando possibilitar a sistematização dos conhecimentos (Silva, 2014).

Ainda sobre a existência de formação dos profissionais que trabalham com EDH, a entrevistada D responde:

Há sim a formação para os profissionais que trabalham. Nos foi solicitado que indicasse um professor. Um professor que pudesse ter uma carga horária pequena, com 5 horas aula. Geralmente a gente deixa aquele professor que ficou com algumas aulas a menos para se dedicar a essa questão, para que ele possa estar antenado com a legislação, com o que está sendo feito,

alinhado com todas as gerências, com Secretaria do Estado, de modo geral, atuando sempre nas causas mais urgentes pelas quais passam nossos alunos, passam nossas comunidades e assim sucessivamente.

Contudo, a mesma entrevistada ainda traz uma informação importante sobre a formação dos profissionais:

A gente precisa procurar na escola quem é que tem afinidade com aqueles temas para que o resultado possa ser melhor. E as vezes é meio escasso achar esse profissional. Aquele professor que tem um caráter mais ativista, tem um caráter voltado a problemas sociais, que incentiva os alunos, que apoia os alunos nas suas iniciativas de protagonismo, bem como os que fazem parte de uma minoria, as vezes os indígenas [...].

A resposta da entrevistada D sugere que pode haver dificuldades em encontrar professores que queiram participar da formação em EDH, uma vez que a Gerência pede que se indique um professor, e a gestora afirma ter dificuldade para encontrar profissional que tenha afinidade com a temática, o que permite inferir que a formação continuada em EDH possa não estar atingindo a totalidade dos professores da rede estadual.

Ao se confrontar esse dado com a fala de outra entrevistada (entrevistada B), fica evidente que não se indica professores para a formação, pois ela diz "Recebo, passo pra educadora de apoio e ela faz o divulgação junto a cada professor". Mas não fica claro se os professores aderem à formação, bem como se é obrigatória a participação.

Nesse sentido, diante dos dados desta pesquisa, inferimos que a formação não está atingindo todos os professores da rede, havendo indícios de que há uma desconformidade com o que está previsto nas DNEDH em seu art. 8º, *caput*: "A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais" (Brasil 2012). Assim, se existem professores que não participam das formações da GEIDH, estas não atingem os seus objetivos: contemplar a formação de todos os profissionais da educação.

Contudo, para se entender melhor como essa política está se materializando, a pesquisa ampliou outras questões de forma a dar mais subsídios para a análise.

7.4 PERCEPÇÃO SOBRE RECURSOS FINANCEIROS PARA AS ATIVIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO

Da mesma forma que é importante entender se há compreensão dos atores em relação à política educacional de EDH, identificar se há percepção dos mesmos sobre a aplicação dos recursos públicos nas atividades de EDH tem grande relevância para se avaliar a verdadeira efetividade da política pública.

Assim, o que se depreende dos documentos orientadores é que na implementação de uma política de EDH, é imprescindível que sejam alocados recursos financeiros adequados para a execução da política, a fim de que ela seja efetivada na prática e atinja todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, é importante analisar os recursos financeiros para as atividades relacionadas com EDH. O que se pode depreender das respostas em geral, é de que as escolas não recebem verbas diretamente para as atividades de EDH, dependendo das ações a serem realizadas nas Gerências Regionais, onde existem técnicos de EDH e da GEIDH. As verbas são destinadas para as GRE mediante o planejamento orçamentário. Assim, vejamos o olhar das entrevistadas sobre os recursos orçamentários destinados à execução da política de EDH, conforme depoimento da servidora da GEIDH:

A gente tem o POA, que é o Plano Operacional Anual. Então, todo ano a nossa Gerência de Educação em Direitos Humanos, tem uma unidade que cuida da escolarização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Tem uma unidade que é do enfrentamento às violências nas escolas, que trabalha a questão da educação socioemocional, o projeto Escola Legal. Tem uma unidade de gênero e sexualidade que trabalha sobre a questão da identidade de gênero e respeito às diferenças. Tem uma unidade de educação ambiental, outra de educação fiscal, da pessoa com deficiência para garantir o direito do estudante com deficiência e a da educação das relações étnico raciais. Então, cada uma dessas unidades tem um chefe que diz quais ações que ele vai desenvolver durante o ano. Quantos professores ele quer atingir, quantas escolas, quantas regionais. A ação pode ser em hotel, em Recife, pode ser deslocada, no sertão, e a partir daí a gente vê um orçamento de diário para o professor que precisa se deslocar. Agora mesmo a gente vai ter um evento dias nove, dez e onze em Gravatá (Entrevistada A).

Desse modo, infere-se que a GEIDH recebe as verbas para a realização de atividades que são aplicadas em âmbito geral na rede de ensino, para atingir simultaneamente todas as Gerências Regionais, para as quais recebe recursos financeiros mediante um planejamento. Diz ainda a entrevistada A:

Esse orçamento é assim. A gente faz, por exemplo, mês de novembro, agora,

pra, novembro, aliás, o desse ano a gente já entregou, por conta dessa mudança de gestão, aí a gente já fez final de outubro. Entregamos pra sede e pra todas as unidades da gente, esse plano orçamentário. Envia para a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, que vai para o secretário, vai para a Secretaria de Administração. É o orçamento que a gente precisa. O que é que pode acontecer? Algumas vezes pode acontecer de o Estado, como na pandemia, estar em contingenciamento, então pede pra gente dar uma enxugada. 'Veja se junta duas ações', por exemplo, a questão étnico-racial com gênero, ou se você pensou em três dias, fazer em dois dias. Então, pode ter alguns ajustes, mas existe a garantia desse orçamento, pode ser que no processo aconteçam as chuvas, sei lá o quê e, então, a gente pode ter enxugamento.

Assim, percebe-se que o orçamento para as atividades da GEIDH é garantido, obedecendo-se ao planejamento mensal da GEIDH, e realizado dentro dos trâmites administrativos, havendo contingenciamento em situações de força maior, quando se dão ajustes.

Vejamos o que dizem as entrevistadas B, C e D, que atuam em nível escolar:

- Bom, na questão dos recursos, do orçamento da Secretaria de Educação de Pernambuco tem os recursos na própria Secretariade Educação em Direitos Humanos, que trabalham interdisciplinar com a Secretaria de Educação. Tem o recurso para as formações e, as formações são constantes na mesma proporção que são as outras áreas, exceto português e matemática, que têm uma intensificação maior, mas as formações são equiparadas às outras áreas. A Gerência tem uma técnica, que recebe as formações e realiza o processo de formação com os professores e as professoras (Entrevistada D).
- Não existe esse recurso, para esse fim não. E se existe tal recurso ele não é destinado às escolas. Se existe, é para ações da própria Secretaria da Educação, que pode contemplar escolas. Porque tem que contemplar por causa do aluno e do professor, mas vir para escola, para projetos desenvolvidos na própria escola nesse sentido de direitos humanos, não (Entrevistada C).
- A gente pede os recursos e na verdade eles vêm...O projeto político pedagógico é quem vai definir as prioridades em cada escola. Então, se uma escola, ela tem a necessidade de trabalhara questão dos direitos humanos, ela vai ter que colocar, dentro da pauta no conselho da unidade executora e esse conselho é que vai aprovar, deliberar, o que é que deve ser realizado com aquele recurso em relação aos direitos humanos. Não existe exclusivo. E de uma certa forma tem que levar em consideração que, a questão da pessoa com deficiência é uma pauta de direitos humanos, também, então a gente tem. Acessibilidade, por exemplo, é um recurso que vem, de origem federal, exatamente para atender a questão da pessoa com deficiência (Entrevistada B)

Ao se analisar as falas acima, vê-se que as entrevistadas têm percepções diferentes sobre a questão dos recursos financeiros para a EDH. A entrevistada D afirma que os recursos ficam na Secretaria de Educação em Direitos Humanos, provavelmente referindo-se à GEIDH, sendo liberados para formações em articulação com a SEE. Enquanto isso, a entrevistada C afirma que não existem recursos para

EDH especificamente, e que, se existem, ficam a nível da Secretaria de Educação. Já a entrevistada B afirma que os recursos chegam à escola quando são solicitados; todavia, o Projeto Político-Pedagógico é que vai definir o seu uso. Ela lembrou, ainda, que os recursos de acessibilidade, uma questão necessariamente ligada aos direitos humanos, chegam por meio de verba federal.

Nesse sentido, embora haja alguma divergência nas respostas, podemos depreender que o controle das formações é centralizado na GEIDH, por isso os recursos para esse fim ficam nessa instância. Mas nada impede que a escola utilize os recursos que chegam até ela, de alguma forma, em projetos de EDH a nível escolar.

Contudo, dado o caráter semiestruturado do questionário da pesquisa, foi realizada a seguinte pergunta às entrevistadas: “Caso a escola queira trabalhar por conta própria alguma atividade de EDH que demande algum recurso financeiro, há liberdade de usar seus recursos para este fim?” A resposta foi unânime de que tinham liberdade.

7.5 FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE CONDICIONARAM A IMPLEMENTAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA.

Conforme já destacado, o avanço conquistado na política educacional de Pernambuco, sobretudo no campo da EDH, em contrapartida à percepção de retrocesso da educação a nível nacional de 2019 a 2022, suscitou algumas reflexões que levaram ao desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, ao se consultar as entrevistadas sobre os fatores condicionantes da política educacional de EDH em Pernambuco no período citado, é possível identificar:

- Muito difícil trabalhar o tema, pois a cultura da não empatia, do egocentrismo e do desrespeito aos direitos básicos do próximo está muito arraigada. Nos deparamos atualmente com um cenário de descredenciamento dos direitos humanos. Então, trabalhar o tema na sala de aula é importante, mas encontramos muitas resistências no debate sobre o tema (Entrevistada C).
- Eu penso que a dificuldade, os entraves, possivelmente não sejam de ordem financeira, mas de natureza ideológica. Lógico, não estou me referindo a Pernambuco, estou me referindo a um hábito mais nacional, porque Pernambuco tem uma Gerência. A gerência articula com as escolas, desenvolve trabalhos, como eu já comentei, trabalhos diretamente com o professor. Como cada gerência tem o seu técnico responsável por educação em direitos humanos e tem sido uma ênfase bem marcante, bem evidente (Entrevistada D).

Como se observa, as entrevistadas C e D não foram muito precisas em relação às dificuldades enfrentadas na execução da política de EDH. No entanto, conseguimos depreender que as duas falas compartilham a mesma visão sobre a existência de uma cultura de não valorização dos direitos humanos, sobretudo do não respeito aos direitos do outro.

Dessa forma, a existência de uma cultura de não valorização dos direitos humanos na sociedade vai de encontro a uma das ações programáticas do PNEDH, que é a de apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, as quais contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (Brasil, 2006). É necessária a existência de estudos acadêmicos para que se possa entender como, nos tempos atuais, ainda existe uma parcela da sociedade que não respeita os direitos humanos, e de que forma isso pode impactar na continuidade de uma política de EDH. Ainda sobre os fatores condicionantes, a entrevistada B afirma:

Sinceramente, a título de legislação eu não vejo dificuldade nenhuma. A questão é muito mais na hora da execução. Existem os valores sociais, principalmente ligados à religião, que impedem que esses direitos sejam alcançados. Por exemplo, a questão do direito da população LGBTQIA+ de frequentar, um banheiro sem a distinção. Se a pessoa se identifica como pessoa, de um determinado sexo, ela temo direito de usar aquele banheiro. Então, a gente vai ter, por exemplo, dentro das escolas, uma dificuldade da comunidade, principalmente ligada a setores religiosos, de entender que é um direito, daquele indivíduo, de fazer o uso do banheiro que bem entender. Isso é uma questão. A gente sempre remete muito à questão da orientação sexual, mas, quando a gente começa a falar, começa a defender direitos humanos. Eu estou colocando direitos humanos no seu sentido mais amplo, esbarramos na questão política de polarização, que acaba acusando o profissional de determinadas áreas de praticar determinada ideologia política por ele defender os direitos humanos. E isso é muito grave. Então, quanto ao professor, a professora dentro do universo das escolas públicas isso ocorre em menor medida, mas ocorre. Por exemplo, chegar um pai e uma mãe dizendo que o professor está com ideologia de gênero, ou a ideologia comunista dentro de uma sala de aula [...] parte da própria comunidade.

No relato dessa entrevistada é possível perceber um panorama mais específico das dificuldades enfrentadas pela política de EDH em nível estadual, uma vez que a mesma afirma que em matéria de legislação não há dificuldade. Mas no que se refere aos valores ligados à religião, identifica-se uma certa dificuldade, advinda, provavelmente, de membros da comunidade escolar que sejam mais atuantes em religiões, ou de setores dela que professem um conteúdo mais conservador. Esses oferecem maior resistência a valores distintos dos seus, sobretudo quanto à questão do uso de banheiro de acordo com a identidade de gênero, pois sua resposta indica

que uma parcela da sociedade não reconhece os direitos da população LGBTQIA+.

Outro ponto interessante indicado pela entrevistada B é o efeito que a polarização política provoca sobre a comunidade escolar, em que, em alguns casos, se confunde a temática dos direitos humanos com a defesa de ideologia política, dificultando, assim, a materialização da política educacional de EDH.

Ademais, as respostas da entrevistada B estimularam a formulação de uma pergunta: “Os alunos e a comunidade escolar entendem o que são direitos humanos?” Nesse sentido, a resposta dela foi:

Não, não entendem. Eu acho que a gente ainda está muito longe disso. Eu sou professora de História e desenvolvi um projeto que começou a ser aplicado em 2013. Eu saí de lá e a professora que ficou no meu lugar continuou desenvolvendo esse projeto. Esse projeto trabalhava com memórias das vítimas da ditadura militar e uma coisa que eu percebo é que as pessoas realmente não entendem o que é a questão dos direitos humanos. Porque nesse período, já no finalzinho, em 2016, eu fui acusada de estar fazendo doutrinação, quando na verdade, o que a gente estava desenvolvendo ali é a questão da memória. A memória de um período que realmente existiu, de um período onde realmente ocorreram perseguições políticas, onde ocorreram assassinatos, onde a violência era patenteada pelo Estado ditador, e que vitimava o seu cidadão e negava os direitos civis, os direitos políticos à pessoa. Então, é um trabalho que eu entendia, na época, como sendo na área de direitos humanos, uma vez que na hora que você trata determinados conceitos, você está trabalhando direitos humanos. Quando você trabalha o que é a cidadania ativa do estudante e que o cidadão ativo tem que denunciar, por exemplo, quando o direito humano dele é violado. Tudo isso era discutido e, naquele período eu fui acusada informalmente por alguns colegas de trabalho e sofri algumas retaliações de estar doutrinando os estudantes. Então, veja como a coisa ela é desvirtuada (Entrevistada B).

Conforme o relato da entrevistada B, esse era um projeto simples, de valorização da memória histórica, para que as pessoas refletissem sobre as violações aos direitos humanos ocorridas no tempo da ditadura militar, para se pensar o “nunca mais”; contudo, ela sofre ataques oriundos da própria comunidade escolar. Isso demonstra o desconhecimento dessas pessoas sobre os direitos humanos, pois, como disse a entrevistada, o normal seria o cidadão ativo denunciar violação de direitos humanos e não denunciar quem está trabalhando a educação para os direitos humanos.

Vejamos o que relatou a entrevistada A, ligada a GEIDH, sobre as dificuldades e os fatores que interferem na execução da política:

Houve uma descontinuidade do ponto de vista da política com o Governo Federal. Então, eu posso dizer que nesse período desses quatro anos eu não fui convocada, não fui convidada para nenhuma reunião. [...]. Anteriormente, você tinha uma pauta da educação em direitos humanos, havia uma discussão, havia um fomento. [...] A gente tinha formações no MEC, a gente tinha formações locais, a gente tinha formações onde, por exemplo, Josebias,

que trabalha com a questão étnico-racial, ele ia pra discussão, o pessoal de ambiental ia, eu ia. A pauta que eu tive de discussão foram duas pautas durante esse governo. Uma foi discutir a questão da educação bilíngue para a pessoa surda, mas que nós nos colocamos como contrários porque eles pensam a educação inclusiva como educação especial em sala segmentada para estudantes com deficiência. Nosso entendimento é que tem que estar na sala comum, com inclusão. [...]. Agora há pouco, acho que uns 15 dias, fomos chamados para a reunião no MEC, em João Pessoa, para trazer essa perspectiva do retorno da escola especial que a gente se contrapõe, pois achamos que o estudante aprende na interação com o outro, na socialização. Quando você tira o estudante com deficiência da sala comum, tanto perde o estudante sem deficiência que não aprende a lidar com a diferença e vice-versa (Entrevistada A).

Dessa forma, a entrevistada A apresenta uma dificuldade com a orientação do governo federal em exercício de 2019 a 2022, que não incentivou a realização de reuniões para se discutir Educação em Direitos Humanos, coisa que acontecia no governo anterior, havendo, portanto, uma descontinuidade de articulação da referida política do governo estadual com o governo federal.

Ou seja, houve um esvaziamento da discussão sobre essa temática, o que se coaduna com o efeito causado pela Portaria nº 457, de 10 de fevereiro de 2021 (Brasil, 2021), expedida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que criou um grupo de trabalho para realizar uma revisão da Política Nacional de Direitos Humanos. Essa proposta proíbe voto dos representantes de entidades públicas e privadas com atuação na temática de direitos humanos, esvaziando a discussão sobre direitos humanos em nível de política nacional, conforme já mencionado antes.

Ao se examinar o tema agora pela perspectiva da influência interna, uma pesquisa sobre a política de EDH em Pernambuco, realizada em 2013 (Gameiro), apontou para uma influência interna que pode provocar a não efetivação da política de EDH: a prática gerencialista, que minimiza uma avaliação de políticas públicas que consideram o processo, a reflexão e o criticismo em troca de uma centralização nas metas e nos resultados. Ainda que sob um discurso de pretensa objetividade, neutralidade e impessoalidade, a prática gerencialista termina por dissimular e reforçar desigualdades, pois tem como único objetivo o alcance de metas. Estas muitas vezes não caminham junto com o real sentido da educação e do desenvolvimento humano mas, sim da prestação de contas e da performance do gestor público, que é tratado como a figura central do ensino, diminuindo a importância da figura do professor e dos estudantes (Gameiro, 2013).

Em outra pesquisa anteriormente comentada, há evidência de que no período

pesquisado (2007-2010) a política educacional do governo de Pernambuco adotou a partir de 2009 metas rígidas e de permanente monitoramento, no intuito de melhorar as taxas do IDEB, adotando-se a política com foco em resultados em detrimento de outras políticas, inclusive da política de EDH (Silva, 2015). Nesse sentido, temos mais indícios de que o governo Eduardo Campos associava a qualidade da educação ao alcance de metas e resultados, que constituem componentes centrais do gerencialismo, fato evidenciado pela participação ativa da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) no planejamento e controle das atividades das outras secretarias (Gameiro, 2013).

Isso pode ser percebido através dos eventos que fazem parte do cotidiano escolar, já que a gestão da escola é fortemente monitorada no tocante à melhoria dos resultados, sobretudo no que diz respeito ao IDEB. Na fala de um gestor, não foi possível encontrar a associação do monitoramento com o processo de ensino-aprendizagem ou com a noção de valores como justiça social e democracia, mas, sim, com a importância atribuída ao alcance de bons resultados. Isso foi também destacado por um coordenador ao ser questionado acerca do acompanhamento da SEE em relação ao alcance de metas e resultados, em que apontou a grande ênfase nos indicadores como interesse maior do órgão (Gameiro, 2013).

Desta forma, caso pensemos em alternativas de melhoria da política da Educação em Direitos Humanos em Pernambuco, não se pode desconsiderar o prejuízo de uma condução exclusivamente gerencialista da política educacional para a EDH.

7.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POSSIBILIDADE E AS ALTERNATIVAS DE MELHORIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERNAMBUCO.

Como foi possível verificar, mesmo existindo uma política estadual de EDH estruturada, percebe-se a existência de muitas dificuldades na materialização da mesma, o que motiva a busca por alternativas de melhoria da condição atual. Nesse sentido, questionou-se a entrevistada C sobre a possibilidade de melhoria da política e se ela vislumbrava alguma alternativa. Ela respondeu: "Eu não conheço claramente a política. Precisaria de capacitação para trabalhar com os alunos". É importante destacar que a entrevistada C é servidora de uma escola estadual e que, apesar disso,

em vários momentos da entrevista demonstrou não compreender completamente a política de EDH. Por sua vez, a entrevistada B afirmou:

Eu acho que no currículo era para se discutir historicamente como é que é negada a implantação do estudo de direitos humanos. Por que é negado o estudo dos direitos humanos? Eu acho que isso tem que ser ponto de discussão dentro de sala de aula. [...] Por quê? Por que a questão dos direitos humanos oferece uma resistência de um determinado grupo? Por que isso não é estudado? [...]. A gente sabe que ela vai entrar, mas ela entra literalmente enviesada.

Um outro ponto interessante na resposta da entrevistada B é quando ela questiona: "Por que é que a questão dos direitos humanos oferece uma resistência de um determinado grupo? Porque isso não é estudado?" Nesse caso, voltamos à situação enfrentada um pouco mais acima, sobre a não valorização dos direitos humanos por parcela da sociedade, algo que, segundo as entrevistadas C e D, tem se mostrado muito evidente na comunidade escolar.

Sobre a possibilidade de melhoria da política de EDH em Pernambuco, a entrevistada D respondeu o seguinte:

Sim, a política de Educação em Direitos Humanos do estado de Pernambuco pode melhorar. Valorizando ainda mais, ampliando ações que saiam do caráter mais pontual por parte da política das secretarias e ter um caráter mais intensificado, com ações mais concretas, direcionadas. Às vezes, tem umas regiões que necessitam de um empenho maior ou de uma quantidade de ações diferenciadas, específicas. E aí, as ações não deveriam ser gerais a todo o Estado, digamos assim. Existem comunidades com necessidades de atendimento e de entendimento também das pessoas em direitos diversos. Então, acho que ações específicas [...] mas que deva ser sistematizado cotidianamente.

A entrevistada D traz um ponto interessante a ser pensado, que as ações não sejam realizadas em caráter geral, mas que sejam consideradas as especificidades de cada região do Estado onde se localiza determinada escola. Isso evidencia desenvolver um trabalho mais voltado para as dificuldades regionais, sem eliminar as ações de caráter geral, orientadas pela gerência principal, a GEIDH.

Finalmente, a entrevistada A, que trabalhava na GEIDH, respondeu o seguinte sobre a possibilidade de melhoria da política de EDH em Pernambuco:

Eu acho que os governantes devem assumir essa política de educação em direitos humanos como bandeira da educação pública, mantendo a Gerência de Educação em Direitos Humanos e que ela faça parte da estrutura organizacional [...]. É garantir um departamento na Secretaria de Educação, uma gerência que pense a política pública de educação em direitos humanos, materialize essa política, que tenha uma equipe realmente para fazer esse trabalho, que estude, que divulgue, que fomente, que reflita junto ao professor e junto aos estudantes [...]. Ela tem que discutir com o professor, mas ela tem

que discutir com o estudante também [...]. Na questão orçamentária, que se preveja no planejamento da educação estadual uma verba pra ser trabalhada a educação em direitos humanos. E que faça parte da formação dos gestores a Educação em Direitos Humanos. Porque, não é só o professor. [...] então, os gestores das escolas, pelo menos estaduais, que tenham a formação permanente em Educação em Direitos Humanos, pelo menos mensalmente, que esses gestores tenham acesso aos princípios, aos eixos norteadores às Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos e de que façam parte de oficinas.

Desta forma, a entrevistada A traz uma mensagem importante quanto à necessidade de que seja dada continuidade à política de EDH, mantendo-se a estrutura já implantada, sobretudo a Gerência, pois, segundo ela, é importante continuar mantendo a política em nível de currículo, ainda que transversalizada, e dispor de uma gerência especializada. De fato, uma gerência que pense a política pública de Educação em Direitos Humanos é importante sobretudo pela necessidade da existência de uma equipe especializada que tenha condições planejar a política de forma integral e com alcance máximo junto às escolas.

Outro ponto destacado pela entrevistada A é a necessidade da inclusão da EDH na formação dos gestores, sobre a participação ou a resistência de alguns gestores nas formações em EDH, conforme o seu depoimento:

Alguns sim, outros não. Outros gostam, perguntam, participam. Então assim, há oficinas que a gente faz, seminários que a gente convoca. Aí veja, eu acho que gestores, educadores de apoio, é fundamental que eles tenham a formação em Educação em Direitos Humanos, porque eles são elos entre os vários níveis de ensino. Esse profissional tem que ter essa clareza da Educação em Direitos Humanos e também as equipes pedagógicas [...]. A gente tem aqui na Secretaria da Educação, a Gerência de Educação, de Direitos Humanos e Inclusão e nós temos a equipe técnica que trabalha, que estuda e nós temos 16 Gerências Regionais de Educação em todo o território de Pernambuco. Em cada Gerência Regional de Educação que toma conta do grupo de escola, nós temos também técnicos de Educação em Direitos Humanos que fazem parte da política. [...] e temos um Núcleo de Inclusão e Direitos Humanos dentro dessas gerências. A nossa política é articulada a esses atores para eles chegarem nas escolas. Se tirar esses técnicos de Educação em Direitos Humanos das gerências regionais quebra a nossa política, porque eu não consigo chegar em Petrolina agora em tempo real, no caso de uma violação de direitos com estudantes, mas o técnico de lá chega. O técnico de Araripina chega. Veja algo interessante que a gente construiu ao longo dos anos [...]. A gente tem cerca de um técnico por cada gerência, mas se a gente conseguir dois ou três técnicos, então isso fortalece. Agora não pode acabar, porque se a gente acabar, se você destituir esses técnicos dessa função, desse acompanhamento na escola, você desestrutura a política de educação em direitos humanos.

Assim, a entrevistada A enfatiza a importância da formação dos gestores em EDH, mas também a dos educadores de apoio e as equipes pedagógicas, de forma

que se valorize a integração de toda a estrutura de ensino no conhecimento da Educação em Direitos humanos. Ela destaca, também, a importância dos técnicos lotados nas GRE.

Também perguntou-se à entrevistada A se ampliar a política não seria uma forma de melhorá-la, e ela respondeu o seguinte:

A gente faz reuniões periódicas com esses técnicos de Educação em Direitos Humanos. O que é que eles estão planejando para o próximo ano? Como é que eles vão dar boas vindas? A gente tem as formações que dá pra eles e, eles fazem nas escolas e mandam um relatório pra gente. Que ações estão desenvolvendo, que atividades, como é que a escola está recebendo? [...]. Então, para mim é a célula. São esses técnicos em cada gerência regional de educação. Se você tira, esse técnico, substitui, muda a função. Você meio que desarticula a política.

Por fim, a entrevistada A traz uma observação importante sobre a relação entre gestores da GRE e técnicos de EDH:

Interessante que em algumas gerências regionais, meio que o gestor regional sobrecarrega esse técnico. Aí quando a gente sabe, através do monitoramento, por exemplo, ele está numa reunião, você tá visitando escola, você está vendo um projeto. Aí não, porque eu estou sobrecarregado. Aí você já se articula com o gestor regional e diz olha, a gente precisa ver melhor essas funções, ou você coloca outra pessoa porque não dá conta. Isso também faz parte do monitoramento da gente. Esse check list.

Dessa forma, é ainda pior a situação, pois se já existe a necessidade de mais técnicos em EDH nas gerências regionais segundo a avaliação da entrevistada, desviar as funções dos técnicos já existentes causa uma sobrecarga que prejudica seu trabalho na execução da política de EDH, o que reforça ainda mais a necessidade de uma formação mais frequente e abrangente em EDH para todo o efetivo da educação em Pernambuco, sobretudo no esclarecimento daqueles que ocupam posições de decisão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, estamos em condições de tecer algumas considerações importantes derivadas dos achados da pesquisa, na esperança de ter realizado uma contribuição relevante para o campo da Educação em Direitos Humanos. Entendemos que a educação no Brasil pauta-se por um histórico de avanços e retrocessos, dentro do qual, mais recentemente, se viveu um período de concepções tecnicistas e conservadoras no período da ditadura civil-militar (1964-1985), seguido de um movimento de redemocratização que influenciou a sociedade a buscar experiências educacionais diferentes daquelas que o regime ditatorial proporcionara. Assim, o advento da Constituição de 1988 trouxe consigo avanços consideráveis, sobretudo na área da educação, a qual passa a dispor de uma normatização estruturada, com marcos e garantias legais definidos.

Paralelamente a esse processo houve conquistas também na área dos Direitos Humanos como política pública por meio da elaboração do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 1992), cuja participação da sociedade civil organizada teve grande influência, promovendo, também, iniciativas importantes como a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1995), a fim de aglutinar instituições e educadores que trabalhavam com essa área.

Em 2003, cria-se o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, seguindo da elaboração da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, mais adiante, em 2006, outra versão mais elaborada, dando-se continuidade ao processo de construção de uma política nacional de EDH que culminou, em 2012, na elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que se constituem como um instrumento de normatização da EDH para os sistemas de ensino e suas instituições.

Portanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003/2006 e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos de 2012 constituem os documentos orientadores da política de EDH em nível nacional.

No que tange a Pernambuco, o segundo governo Miguel Arraes (1987-1990) adotou a educação como instrumento de formação da cidadania, tida como princípio

norteador da sua política educacional. Nas eleições de 1990 Arraes não é reeleito, mas volta ao comando do Estado em 1995, retomando a política educacional anterior ao governo do PFL e adotando o conceito de formação do cidadão baseado em conteúdos e posturas que valorizam os direitos dos alunos.

Porém, no início de 1999, Arraes é substituído pelo vencedor das eleições de 1998, de forma que o governo de Pernambuco fica nas mãos dos liberais até 2006, quando Eduardo Campos assume o comando do Poder Executivo estadual, trazendo no discurso de seu Programa de Governo a educação para a cidadania como a primeira estratégia para a democratização da educação no estado.

Assim, a EDH foi agregada definitivamente à estrutura oficial da Secretaria Estadual de Educação (SEE), transformando Pernambuco, à época, no único Estado brasileiro com uma política educacional oficialmente institucionalizada de Educação em Direitos Humanos, mantida até os dias atuais com algumas alterações apenas, mas sem perder o caráter de política de Estado.

Contudo, a partir do resultado das eleições de 2018, passa a governar o país Jair Bolsonaro, que já detinha um histórico de militância pessoal contra os valores democráticos, inclusive de modo desfavorável à educação. Não causou surpresa, portanto, que os direitos humanos no governo Bolsonaro fossem tratados com desprezo, que apresentava em sua política uma estratégia de desmonte de políticas públicas em relação aos direitos humanos, sobretudo com ataques à educação.

A existência tanto de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos como de uma política de EDH inserida na política educacional do Estado de Pernambuco, em contrapartida ao contexto no qual o governo federal mostrava-se contrário à ideia de direitos humanos, levou à reflexão sobre a materialização dessas políticas em Pernambuco nesse período.

Desta forma, a presente pesquisa foi realizada com o objetivo de entender em que medida a política de Educação em Direitos Humanos de Pernambuco vem se materializando no período 2019-2022, considerando-se a influência dos contextos interno e externo. Ela também por objetivo a apreensão dos fatores positivos que contribuíram para a implementação da política, bem como a identificação de condicionantes internos e externos que influenciaram a política, além da verificação da consonância da política educacional de Pernambuco com a política nacional de EDH.

Nesse sentido, superada a fase da coleta de material bibliográfico e documental sobre a temática pesquisada, passou-se a buscar o entendimento da relação entre

políticas públicas e educação, para, em seguida, examinar-se a Educação em Direitos Humanos em meio ao contexto político do período 2015-2022, identificando-se a existência de retrocessos na educação nacional ocasionados por parte da política adotada pelo governo federal em exercício no final do quadriênio.

Assim, o passo seguinte foi de estabelecer os aspectos metodológicos da pesquisa, adotando como campo de pesquisa o âmbito da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) e as Gerências Regionais de Ensino (GRE) da Secretaria Estadual de Educação, de modo que foram realizadas entrevistas semiestruturadas baseadas no roteiro constante do Anexo A com uma servidora lotada na sede da GEIDH, além de servidoras de escolas pertencentes a diferentes GRE – uma do Recife, outra de uma escola do Sertão e outro da Zona da Mata.

Foram feitas entrevistas e ainda foi realizada a análise do material coletado segundo as categorias analíticas dispostas no Anexo B. A pesquisa identificou a existência de uma política estadual de educação que mantém certo nível de consonância com a política nacional de EDH, sobretudo com os principais documentos que a orientam, no caso o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012).

Os documentos oficiais da política estadual de EDH são o Caderno de Orientações Curriculares para a EDH (Pernambuco, 2012) e o Plano de Educação Estadual (Pernambuco, 2015), com destaque para o primeiro, no qual cada eixo temático é apresentado dentro de uma sequência didática, com sugestões de propostas de temas a serem trabalhados, recursos didáticos, metodologias e avaliação que permitem aos professores trabalharem a EDH de forma transversal, dentro de suas respectivas disciplinas.

Tal informação também foi confirmada em algumas entrevistas, surgindo inclusive a informação de que o Estado também trabalha a EDH nos conteúdos curriculares de forma transversal. Contudo, a pesquisa identificou algumas dificuldades na completa materialização da política estadual de EDH, proporcionadas tanto por fatores internos como externos.

Em primeira instância, todas as entrevistadas demonstraram ter conhecimento tanto da existência de uma política de EDH como de seus documentos orientadores, mas cada uma manifestou-se de maneira diferente, existindo até mesmo uma delas

que admitiu não conhecer claramente a política e que precisaria de capacitação para trabalhar com os alunos. Isso pode indicar que a formação continuada em EDH talvez não esteja atingindo de forma equânime todas as regiões do Estado, sugerindo possível desalinhamento entre as atividades realizadas pelas gerências regionais, já que cada uma delas dispõe de um técnico em EDH responsável pela formação continuada.

No que tange à participação popular na política de EDH, a pesquisa permitiu perceber que há participação tanto de atores como de instituições externas na formulação e execução da mesma em Pernambuco, coadunando-se, portanto, com o conteúdo dos documentos orientadores da política.

Contudo, considerando que o objetivo geral desta pesquisa é entender em que medida a política de EDH em Pernambuco vem se materializando no período 2015-2022, o estudo mostrou a existência de indícios de que a política de EDH em Pernambuco vem se materializando de forma parcial, sobretudo pelo fato de que, embora demonstrem conhecer a existência dos documentos orientadores da política, alguns entrevistados admitem não entendê-la totalmente.

No decorrer da pesquisa também foi observado que apesar de existir nas gerências de educação uma estrutura de atendimento às escolas que conta com técnicos em EDH, existe dificuldade em encontrar professores que queiram participar da formação em EDH, de forma que a formação continuada a respeito dela pode não estar atingindo a totalidade dos professores da rede estadual de ensino.

No que diz respeito aos condicionantes internos e externos, a pesquisa teve alguns achados interessantes, a exemplo das declarações de algumas entrevistadas acerca da existência de entraves de ordem ideológica devido à existência de uma cultura de não valorização dos direitos humanos no seio da comunidade escolar, manifestada, sobretudo, por uma parcela da população ligada a setores religiosos. Desta forma, segundo os dados obtidos na pesquisa, encontra-se muita resistência por parte da comunidade escolar quanto ao uso do banheiro pela população LGBTQIA+ em conformidade com sua identidade de gênero, evidenciando que uma parcela da sociedade não reconhece os direitos dela.

De acordo com os achados da pesquisa, esses condicionantes externos impõem-se em virtude do clima de polarização e radicalização política que tem se observado na sociedade há alguns anos, em especial com a ascensão Jair Bolsonaro ao poder, conforme já destacado aqui antes. Um efeito dessa polarização e

radicalização política identificado na pesquisa é o fato de alguns membros da comunidade escolar, inclusive alguns docentes, confundirem a temática dos direitos humanos com a defesa de ideologia política, fato que dificulta ainda mais a materialização da política de EDH no Estado.

Outro ponto observado pela pesquisa é a constatação de mais uma dificuldade existente entre 2019 e 2022, que levou à descontinuidade na articulação da política de EDH estadual com a do governo federal, pois este passou a não incentivar a realização de reuniões para se discutir Educação em Direitos Humanos, coisa que acontecia antes da entrada no poder do presidente em exercício nesse período.

De tudo aquilo encontrado pela presente pesquisa, podemos inferir que, no período de 2015 a 2022, ainda que dispondo de marcos legais e uma estrutura bem definida, a política de Educação em Direitos Humanos de Pernambuco se materializou apenas parcialmente, parte em função de deficiência no alcance das formações continuadas de professores da rede, parte em função da resistência de setores da comunidade escolar que não valorizam os direitos humanos, confundindo-os, em muitos casos, com ideologia partidária, e outra parte em virtude da política do governo federal durante o período 2019-2022, que adotou uma estratégia de desmonte de políticas públicas com relação aos direitos humanos.

Por fim, considerando-se que no final de 2022 ocorreram eleições para governador do Estado e que o grupo político até então à frente da gestão estadual foi derrotado por outro situado mais à direita no espectro político-ideológico, surge a preocupação quanto à continuidade dessa política. A maior preocupação manifestada pelos entrevistados dizia respeito à questão de que não se acabem com os técnicos de EDH existentes nas gerências regionais de ensino, uma vez que, se isso ocorrer, toda a política estadual de EDH entrará em colapso, haja vista o papel de articulação entre as gerências regionais e a GEIDH desempenhados por eles.

É importante destacar que a Educação em Direitos Humanos é uma política de Estado da República Federativa do Brasil, orientada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). Deste modo, qualquer governo que não atenda minimamente àquilo disposto desses documentos oficiais estará em desacordo com a política nacional de Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Viviane Menezes de. **Educação em Direitos Humanos**: significados, formação e prática pedagógica no contexto brasileiro. 2018. 365 f. Tese (Doctorado em Educación y Sociedad) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10803/663379>. Acesso em: 18 set. 2021.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Anistia Internacional – Informe 2016/17**: o estado dos direitos humanos no mundo. London: Amnesty International, 2017.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Anistia Internacional – Informe 2020/21**: o estado dos direitos humanos no mundo. Londres: Amnesty International, 2021.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Anistia Internacional – Informe 2021/22**: o estado dos direitos humanos no mundo. London: Amnesty International, 2022.
- ARAÚJO, Maria do Socorro Sousa de; CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. **Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.146-156, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/75280>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEGHIN, Nathalie. 20 anos de retrocessos em 2 anos de desmandos. **Fórum**, Brasília (DF), 15 maio. 2018. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/en/20-anos-de-retrocessos-em-2-anos-de-desmando/?cn-reloaded=1>. Acesso em: 7 jan. 2023.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, dez. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá (PR), v. 34, n. 2, p. 157-168. jul./dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4864688.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- BOGDAN, Robert Charles.; BIKLEN, San Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (POR): Porto Editora, 1994.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí (RS): Editora

Unijuí, 2011.

BRAGON, Ranier. Nos anos 90, Bolsonaro defendeu novo golpe militar e guerra.

Folha de São Paulo, São Paulo, 3 jun. 2018. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/nos-anos-90-bolsonaro-defendeu-novo-golpe-militar-e-guerra.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Panorama sobre os Direitos Humanos no Brasil, em setembro de 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/relatorio-quot;panorama-sobre-os-direitos-humanos-no-brasil-setembro-de-2021-quot>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Portaria nº 457, de 10 de fevereiro de 2021**. Institui Grupo de Trabalho para realização de Análise *Ex Ante* da Política Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-457-de-10-de-fevereiro-de-2021-303365015>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo nº 16/2021**. Susta os efeitos da Portaria nº 457, de 10 de fevereiro de 2021, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos / Gabinete da Ministra que “Institui Grupo de Trabalho para realização de Análise *Ex Ante* da Política Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2270081>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>. Acesso em: 3 abr. 2021.

CENTRO DE PESQUISAS E ESTUDOS DE DIREITO SANITÁRIO. **Direitos na pandemia**: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil – Boletim nº 10. São Paulo: CEPEDISA, 2021. Disponível em: <https://cepedisa.org.br/publicacoes>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso em duas falas. São Paulo: Moderna, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis (SP): FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-260, jun. 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>. Acesso em: 21 out. 2021;

GALLARDO, Helio. Teoría crítica y derechos humanos: una lectura latinoamericana. **Redhes – Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales**, Sevilla, v. 2, n. 4, p. 57-90, jul./dic. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8869739>. Acesso em: 10 oct. 2021.

GAMEIRO, Thiago Gabriel Silva. **Educação em direitos humanos e cidadania em contexto gerencialista**: limites e possibilidades. Recife: [s. e.], 2013.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. 2006. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 8 nov. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Brazil**: events of 2019. New York, 2020. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2020/country-chapters/336671> Acesso em: 24 may 2021.

IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

INSTITUTO AURORA. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil**: o biênio 2019-2020 e a perspectiva futura. Curitiba: Instituto Aurora, 2021.

INSTITUTO AURORA. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil**: o biênio 2021-2022. Curitiba: Instituto Aurora, 2022.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense; Método, 2021.

MORAIS, Iolanda Ferreira de. **O direito humano à educação básica: o Ensino Fundamental de Pernambuco**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e programa de ação de Viena – 1993**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declarações-e- Tratados-Internacionais-de-Proteção/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.252, de 8 de julho de 2002**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3978>. Acesso em: 20 set. 2021.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos**: rede estadual de ensino de Pernambuco.. Recife: SEE, 2012. Disponível em: http://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PE/Pernambuco_Orientacoes_Curriculares_Educacao_em_Direitos_Humanos_2012.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria ESTADUAL de Educação. **Gerência de Políticas em Educação Inclusiva em Direitos Humanos e Cidadania**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=179>. Acesso em: 10 out. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025**. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCAÇÃO_versão_final_Lei_nº_15.533_DOE.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

QUATRO anos de descaso com a educação. **Todos pela Educação**, [s. l.], 25 maio 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RAMOS, Guilherme Antunes. Bolsonarismo, conservadorismo direitos humanos: analisando o papel da ideologia política como condicionante ao pleno exercício dos direitos humanos no Brasil contemporâneo. **Mural internacional**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-12, jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/48071/35878>. Acesso em: 22 set. 2022.

RUBIO, David Sánchez. Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una superación de las dimensionaes constituyentes de la lucha por los derechos. **Derechos y Libertades**, Madrid, v. 33, n. 2, p. 99-133, jun. 2015.

Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/24125/DyL-2015-33-sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis (RJ): De Petrus; Apoená; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007. p. 75-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília (DF), n. 2, p.10-18, jun. 2009. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

SANTOS, Jailze de Oliveira. (Des)continuidades na política educacional pernambucana na década de 90. In: I CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA. **Anais do I Congresso de Inovação Pedagógica**. Arapiraca: CIPAr, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/cipar/article/view/1927>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Catarina; TAVARES, Michele; MUSSE, Christina. O retrato da epidemia de meningite em 1971 e 1974 nos jornais O Globo e Folha de São Paulo. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1-13, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.reciis.iciet.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/995/1995>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar em direitos humanos no brasil: o processo de implantação de políticas públicas**. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais do IV Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação**. Porto (POR): ANPAE, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf. Acesso em: 3 abr. 2021.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites**. 2000. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro; CARDOSO, Fernando da Silva; SIMÕES, Helena Cristina Guimaraes. Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento – Diálogos em Educação**, Natal, v. 31, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13660>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SILVA, Aida Maria Monteiro; SILVA, Livio Paulino Francisco da. Cidadania, direitos humanos e educação: a busca pela efetivação de direitos. *In: Direitos humanos na América Latina: desafios contemporâneos*. JANUÁRIO, Soraya Barreto; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; SIQUEIRA, Elton Bruno Soares. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; SILVA, Lívio Paulino Francisco da. A educação em direitos humanos no enfrentamento a governo autoritário. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru (SP), v. 9, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/99>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s**, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan. 2015. Disponível em: <http://www.fei.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Itamar Nunes da. **Educação em direitos humanos**: reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estadual de Pernambuco. 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Celma. A política de educação em direitos humanos na rede pública estadual de Pernambuco: um processo em construção. *In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CelmaTavares-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos em Pernambuco: as práticas

vivenciadas nas escolas estaduais. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru (SP), v. 5, n. 1, p. 225-244, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/475/209>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VETTORASSI, Andréa; OLIVEIRA, Dijaci David de; BENEVIDES, Rubens de Freitas. Os direitos humanos no Brasil: os ataques às humanidades no governo Bolsonaro. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 20, p. 400-417, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3816>. Acesso em: 18 jun. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

A.1 INFORMAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

1. Nome do estabelecimento;
2. Cargo ou função que exerce no Estado;
3. Endereço do estabelecimento;
4. Data da entrevista.

A.2 CONTEÚDO ESPECÍFICO

1. Você tem conhecimento dos documentos orientadores da política de Educação em Direitos Humanos (EDH) em nível nacional? Se sim é possível você informar qual ou quais documentos?
2. Os documentos orientadores da política educacional de Pernambuco estão fundamentados nos Direitos Humanos (DH) e na Educação em Direitos Humanos (EDH)? Se sim, é possível você informar qual ou quais documentos?
3. A política estadual de EDH em Pernambuco está em consonância com a política nacional de EDH? Por quê?
4. Há participação de instituições e de atores sociais externos na formulação das políticas de EDH em Pernambuco? Se sim, quais?
5. Há recursos no orçamento da Secretaria de Educação de Pernambuco para a EDH? Se sim, os recursos financeiros para a execução das atividades programadas são liberados em tempo hábil?
6. Há formação para os profissionais que trabalham com EDH? Se sim, como é a formação desses profissionais?
7. A Secretaria de Educação de Pernambuco monitora a política de EDH? Se sim, como é esse monitoramento?
8. Quais as principais dificuldades ou fatores em âmbito nacional e estadual que interferem na execução da política de EDH em Pernambuco?
9. Você acha que a política de EDH do Estado de Pernambuco pode melhorar? Se sim, quais as alternativas que você sugere?
10. Qual o seu entendimento sobre direitos humanos?
11. Qual o seu entendimento sobre Educação em Direitos Humanos?

APÊNDICE B – CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

- I. Conhecimento dos documentos orientadores da política de Educação em Direitos Humanos em âmbito nacional e em âmbito estadual.
- II. Compreensão sobre a política estadual de EDH e seu processo de formação no estado de Pernambuco no período 2019-2022.
- III. Percepção sobre a disponibilidade de recursos financeiros para as atividades relacionadas à EDH em Pernambuco, de sua aplicação em pessoal especializado e da existência de monitoramento da política.
- IV. Opinião sobre os fatores internos e externos que condicionaram a implementação e a efetivação da política.
- V. Considerações sobre a possibilidade de melhoria da política de EDH em Pernambuco e sobre quais seriam as alternativas.