



# Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas

Celma Tavares

Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos/  
Diversidade e Cidadania da Universidade Federal de Pernambuco  
cftav@hotmail.com

## **RESUMO:**

A educação em direitos humanos (EDH), área de conhecimento recente no Brasil, implica um processo de formação do sujeito de direitos. Nos anos 2000 esse campo avançou com instrumentos normativos e ações nas esferas governamental e não governamental. A sua inserção na educação básica tem ocorrido com atividades mais pontuais e raramente como uma política envolvendo toda a rede de ensino. Nesse processo, o olhar para a prática pedagógica, junto com as estratégias metodológicas e opções curriculares, é fundamental porque esta deve ser efetivada em consonância com os princípios dos direitos humanos. Assim, este trabalho objetiva discutir as perspectivas da prática pedagógica em direitos humanos baseado em estudos desenvolvidos no período 2012-2017 em escolas públicas em Pernambuco. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, incluindo a pesquisação, com análise de conteúdo para o exame do material coletado, e utilizando-se como referencial teórico os principais autores e autoras latino-americanos e brasileiros da área. De forma geral, os dados apontaram modelos de disciplinaridade e de transversalidade e que estes têm influenciado as práticas pedagógicas em direitos humanos. Neste sentido, os resultados assinalam a importância de seguir investindo no processo formativo e de produção do conhecimento para que a EDH contribua para a democratização dos espaços educativos e de toda a sociedade.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos; Educação básica; Prática pedagógica.

**Human Right education in the primary education:  
reflections on its pedagogical practices in publics schools**

**ABSTRACT:**

The Human Rights education (HRE), recent area of research in Latin America and in Brazil, entails a process of formation of the subject of rights. Since 2000 this field has made progress thanks to policies and actions in the governmental and no-governmental spheres. The execution of such policies and actions in the primary education sector has taken place by means of specific activities and rarely as a system of policies that involves the whole education network. In this process, a closer attention on pedagogical practices is indispensable because this practice has to be effectuated according to human rights principles and values. Thus, the aim of this study is to analyze the pedagogical practices in Human Rights through a research carried out in public schools in Pernambuco from 2012 to 2017. The methodology used was the qualitative approach, including researched and materialized in the content analysis of the collected material, and was based on the main Latin-American and Brazilian authors in the HRE area. Generally, the data showed disciplinary and transversal models and how they influenced the pedagogical practices in human rights. The results of the research indicate the importance of growing investments in the training process as well as the production of knowledge so the HRE could contribute for the democratization of educational spaces and of the society as a whole.

**Keywords:** Human rights education; Primary education; Pedagogical practice.



## Introdução

A preocupação compartilhada por um conjunto de nações em integrar os direitos humanos entre os valores de uma sociedade por meio do processo educacional está presente desde o primeiro documento que marca o processo de internacionalização<sup>1</sup> desses direitos. No âmbito latino-americano, relevantes documentos da Organização dos Estados Americanos (OEA) igualmente incorporaram a perspectiva da EDH<sup>2</sup>. Outra questão importante é que a comunidade internacional considera que o direito à EDH faz parte do direito à educação<sup>3</sup> e tem expressado de maneira contínua o consenso de que ela contribui decisivamente para a realização dos demais direitos.<sup>4</sup>

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

No Brasil, foi no contexto da redemocratização que se articularam as políticas educacionais e de direitos humanos. Esse caminho, segundo Silva (2011, p. 108-115), pode ser agrupado em quatro etapas que se integram: a) a fase de ativismo político; b) a fase de tateamento pedagógico; c) a fase de expansão da EDH; d) a fase de profissionalização e valorização da EDH. A articulação em âmbito nacional, com influência de organismos internacionais, possibilitou ações de EDH no país a partir da segunda metade dos anos 1990, entre as quais, a criação da Secretaria de Direitos Humanos, a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (de 1996, 2002, 2009), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (de 2006) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, do Conselho Nacional de Educação, em forma de Parecer e de Resolução (de 2012).

Nesse processo, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), órgão atuante nessa área, tem avaliado que a escola pode “contribuir substancialmente à formação de pessoas capazes de valorizar os direitos humanos, outorgar sentido a seus princípios e atuar em sua defesa” (IIDH, 2006, p. 21). Visão que é compartilhada por Magenzdo (2006, p. 7), que chama a atenção para o fato de que a EDH não é compatível com um “discurso evasivo e uma prática educativa lenta e carente de decisão política”. Complementando essa ideia, Candau et al. (1996, p. 14-15) explicam que, ao adotar a perspectiva dos direitos humanos, “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção

<sup>1</sup> O processo de internacionalização se caracteriza pela criação de um sistema normativo internacional de proteção dos direitos humanos, que adotou a primazia da pessoa humana em suas decisões. Peces-Barba Martínez (2003) considera essa a última fase no processo mais geral de evolução desses direitos.

<sup>2</sup> Como o Protocolo de São Salvador, de 1988, a Carta Democrática Interamericana, de 2001, o Programa Interamericano de Educação de Valores e Práticas Democráticas, de 2005 e o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, de 2010.

<sup>3</sup> Esse entendimento, segundo estudos do IIDH, respalda-se em documentos como a Declaração Universal e, mais recentemente, o Protocolo Adicional à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (cf. IIDH, 2002).

<sup>4</sup> No Encontro Interamericano de Ministros de Direitos Humanos, realizado em 2007, no Panamá, essa posição foi defendida. No II Encontro Ministerial Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos, realizado em 2013, na Guatemala, dita posição foi reafirmada.



de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

Dessa forma, a prática pedagógica em direitos humanos com foco nos processos metodológicos constitui importante campo de debate para os estudos na América Latina, sobretudo porque ainda é incipiente no Brasil, restringindo-se à discussão mais à esfera teórica do que na realização de pesquisas de campo em relação ao fazer pedagógico. O olhar para a prática pedagógica, junto com as diferentes estratégias metodológicas e opções curriculares, é fundamental; em especial porque a sua inserção na educação básica tem ocorrido, principalmente, por meio de atividades mais pontuais e raramente como uma política de sistema envolvendo toda a rede de ensino<sup>5</sup>.

Considerando a relevância da temática para a ampliação das ações de EDH no ensino formal no país, principalmente na educação básica, este trabalho tem por objetivo discutir as perspectivas da prática pedagógica em direitos humanos com base em estudos desenvolvidos no período 2012-2017<sup>6</sup> em escolas públicas em Pernambuco.

A opção metodológica que orientou as pesquisas foi a abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) incluindo em algumas etapas a pesquisa-ação (DÍAZ, 2012), com análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para o exame do material coletado, e utilizando-se como referencial teórico os principais autores e autoras latino-americanos e brasileiros da área. Os estudos realizados entre 2012-2017 incluíram nos três primeiros anos oito Gerências Regionais de Ensino (GREs), sendo as quatro da Região Metropolitana do Recife (RMR) e outras quatro das três regiões do interior (zona da Mata, Agreste e Sertão), 215 escolas e 60 municípios, onde houve visita às escolas, observação não participante das atividades, realização de 60 entrevistas com gestores/as e docentes, e a aplicação de 215 questionários. As escolas participantes foram incluídas com base em três aspectos: a) terem oferecido ou não terem oferecido a disciplina de direitos humanos; b) desenvolverem projetos e/ou atividades de EDH; c) estarem distribuídas de forma a ter a representatividade nas oito GREs. No quarto ano do estudo foi realizada pesquisa ação em quatro escolas da RMR e em duas escolas do interior do Estado, com o acompanhamento semanal de cada uma delas, em sala de aula, nas reuniões docentes e em atividades do calendário escolar, como feira de ciências, projetos interdisciplinares, datas comemorativas, entre outras. Como um dos resultados desse trabalho foram construídos planos de ação nas áreas de direitos humanos e cidadania e de direitos humanos e gênero, em um processo dialógico-participativo, tendo sido os planos discutidos nas conversas pedagógicas realizadas pela pesquisadora e nas reuniões com as equipes pedagógicas. No último ano, o estudo focou em duas escolas que ofereciam a disciplina de direitos humanos e possuíam Núcleo de Estudos de Gênero, mantendo igualmente seu acompanhamento semanal por meio de pesquisa ação e dando continuidade a execução dos planos de ação.

<sup>5</sup> É preciso assinalar que no nível federal a partir de 2016 foi iniciado um processo de desmonte das políticas dessa área. Por outro lado, sua estrutura normativa segue presente. Cabe pontuar que ainda que o contexto atual no nível federal seja completamente adverso, é indispensável considerar que a EDH é uma ferramenta fundamental no combate às violações aos direitos humanos, ressaltando-se o papel de estados e municípios no desenvolvimento de uma política para as escolas que promova esse tipo de educação.

<sup>6</sup> Com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco. Agradeço à Dra. Aida Monteiro, professora do Centro de Educação da UFPE e coordenadora do NEPEDH, pela supervisão da pesquisa durante os três primeiros anos.



Este artigo está organizado em duas partes mais as considerações finais. Na primeira parte se discute a prática pedagógica em direitos humanos. Na segunda, se aborda a prática pedagógica no ambiente escolar e em sala de aula com base em diferentes estratégias metodológicas e centrando-se nos seguintes elementos: tipo de ambiente; perfil pedagógico; processo de ensino-aprendizagem; métodos e enfoques; materiais didático-pedagógicos; procedimentos avaliativos.

### **Prática pedagógica em direitos humanos**

O processo de EDH em seus vários âmbitos, mas em especial no ensino formal, requer a adoção de uma prática pedagógica e o emprego de metodologias consoantes com os princípios dos direitos humanos.

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

Nessa mesma vertente, Schmidt, Ribas e Carvalho (1998) explicam que a prática pedagógica pode ser repetitiva ou reflexiva. Na primeira, há uma fragmentação do conhecimento, já na segunda o trabalho articula teoria e prática, contribuindo para a produção de uma postura crítica diante da realidade e possibilitando mudanças.

A base de uma prática pedagógica reflexiva é a pedagogia crítica que em articulação com uma pedagogia em direitos humanos contribui para um processo contínuo de EDH. O foco dessa articulação é a análise das estruturas de poder no interior da escola e da sociedade. Magendzo (2008, p. 118) assinala que a pedagogia crítica “examina como a estrutura educativa e o currículo interagem para dar forma ao conhecimento”, enquanto a pedagogia em direitos humanos “se preocupa com a forma com a qual a estrutura educativa e o currículo conseguem formar o ‘sujeito de direito’ ”.

O ponto inicial para uma prática pedagógica em direitos humanos é definir qual abordagem orientará o processo de EDH. De acordo com Candau et al. (2013, p. 62-63), existem dois tipos que atualmente estão mais presentes: uma abordagem que concebe os direitos humanos como “uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo em sua estrutura básica”, e outra que os percebem como “mediações para a construção de um projeto de sociedade igualitário, sustentável e plural”. No presente trabalho, comprehende-se o processo de EDH com base na segunda abordagem.

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

Partindo desse contexto, uma prática pedagógica que tenha compromisso com a EDH deve ter como objetivo principal compreender e transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma cultura de direitos humanos. Para isso os conhecimentos e a realidade concreta não podem ser abordados de forma fragmentada ou restrita; ao contrário, a EDH deve permear todos os conteúdos escolares, as atitudes, os comportamentos e as práticas



pedagógicas.

No campo do currículo, sua compreensão como “rede de conversação” (SOUZA, 2005) é essencial. Ou seja, o currículo deve ter como foco a formação humana e ser construído de maneira democrática para contribuir com a humanização das pessoas. Não só o currículo explícito, mas também o currículo oculto,<sup>7</sup> o que envolve as atitudes e os valores que permeiam as relações no ambiente escolar. Além disso, é preciso considerar que o currículo é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147). Pois existe uma “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e às vezes antagônicas” que permeiam as decisões acerca do desenho curricular (MAGENDZO, 2006, p. 36). As formas de organização do currículo que contemple a EDH foram indicadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012, p. 12) e indicam três possibilidades: “[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos, e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade”.

O desenvolvimento da prática pedagógica em direitos humanos deve também estar orientado pelos seus fins e pela forma com a qual seus conteúdos estão organizados. Os fins da EDH abrangem três dimensões: ética; crítica; e política. E seus conteúdos estão estruturados em três categorias: i) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; ii) valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com esses valores; iii) capacidades para colocar em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária (IIDH, 2006). No âmbito dos conteúdos ainda é preciso considerar um conjunto de saberes específicos que são necessários à prática do educador e da educadora em direitos humanos, definidos por Morgado (2001, *passim*) como “saber docente em direitos humanos”<sup>8</sup>.

Contribuem igualmente na realização da prática pedagógica em direitos humanos as ideias-força da EDH que, conforme Magendzo (2010), podem ser resumidas da seguinte forma: a) é em essência uma educação política; b) deve ser uma educação ético-valórica; c) deve ser uma educação contextualizada; d) deve avançar de uma concepção normativo-jurídica para uma posição pedagógica holística e integral; e) deve contribuir para consolidar a democracia e a paz; f) deve ser uma educação construtora do sujeito de direito.

Outro elemento fundamental no processo de EDH são as metodologias adotadas. Segundo Rodino (2003, p. 10) as opções metodológicas “nunca são assépticas ou neutras”, trazem a “visão de mundo” dos sujeitos envolvidos, que “transmitem mensagens sobre esse mundo”. Trazem concepções de sociedade, de educação e de instituição escolar.

A realização de um processo de EDH demanda a adoção de uma metodologia,

<sup>7</sup> Segundo Moreira e Candau (2007, p. 18), o currículo oculto é formado por “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos”.

<sup>8</sup> De acordo com a autora, esse saber relaciona-se com outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experencial. O primeiro avalia que o currículo deve ser flexível para adequar-se aos conteúdos de direitos humanos. O segundo corresponde às estratégias e aos recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos, e o último destaca que a vivência desses direitos e a coerência com sua promoção e defesa são essenciais.



conteúdos e materiais condizentes com sua finalidade, devendo favorecer a percepção da realidade, sua análise, uma postura crítica frente a ela e a participação dialógica e democrática, trabalhando duas dimensões inerentes ao saber docente em direitos humanos: a emancipadora e a transformadora (FREIRE, 2009). Por meio delas é possível sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se (CANDAU et.al, 1996). Sem esquecer que contextos específicos exigem abordagens próprias, o que significa dizer que as estratégias metodológicas devem ser pensadas com base no contexto, no público, no tempo disponível, entre outras questões, com o objetivo de integrar-se às demandas que permeiam a realidade do local onde o trabalho é desenvolvido.

Caso o contrário, corre-se o risco de serem utilizadas estratégias relacionadas com o ensino frontal, baseado no modelo de aula expositiva, com transmissão do conhecimento (em lugar de sua produção coletiva) e pouco (ou nenhum) diálogo. O que não corresponde aos objetivos da EDH e tampouco contribui para a mudança de comportamentos e mentalidades (CANDAU, 2008). É fundamental selecionar e adotar metodologias ativas e participativas, possibilitando o diálogo entre teoria e prática, além de buscar superar os desafios existentes<sup>9</sup>.

É possível inferir, portanto, que o processo deve ser contextualizado e construído coletivamente, tornando a pessoa sujeito da produção do saber. A prática utilizada deve ser dialógica e participativa para que a vivência dos direitos humanos peresse o cotidiano dos espaços de formação a fim de proporcionar não apenas o saber pedagógico, mas, sobretudo o saber experiencial.

### **A prática pedagógica e as estratégias metodológicas em foco**

A inserção da EDH na rede pública de ensino de Pernambuco, experiência analisada no presente trabalho, foi realizada em duas fases: a primeira no período 2007-2010, atingindo toda rede de ensino e efetivando-se por meio da disciplinaridade e também da transversalidade; e outra que teve início em 2011, estando marcada pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e médio da rede regular e pela disciplinaridade nas escolas de referência de ensino médio, que são as que funcionam em tempo integral. Alguns documentos organizaram dita inserção, como, por exemplo, o Decreto nº 30.362/2007<sup>10</sup>, a Instrução Normativa nº 03/2008, a Instrução Normativa nº. 02/2011<sup>11</sup>, as Orientações Teórico-Metodológicas para os componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco e as Orientações Curriculares da Educação em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, o olhar sobre a prática pedagógica e as estratégias metodológicas no campo da EDH que permeiam a educação básica permitiu, diante da multiplicidade dos

<sup>9</sup> Entre os desafios na realização da prática pedagógica em direitos humanos, os mais recorrentes são: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos; b) assumir uma concepção de direitos humanos e explicar o que se pretende atingir em cada situação concreta; c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos; d) incorporar a visão de direitos humanos no currículo e como um dos eixos norteadores dos projetos político-pedagógicos; e) introduzir a EDH na formação inicial e continuada de educadores(as); f) estimular a produção de materiais de apoio; g) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças (CANDAU; SACAVINO, 2010).

<sup>10</sup> O Decreto criou a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos.

<sup>11</sup> A Instrução de 2007 criou a disciplina de direitos humanos e a Instrução de 2011 a extinguíu.



modos de fazer nas escolas, articular e refletir sobre os seguintes elementos: tipo de ambiente; perfil pedagógico; processo de ensino-aprendizagem; métodos e enfoques; materiais didático-pedagógicos; procedimentos avaliativos. Com base nos estudos realizados, são destacadas a seguir as principais questões relacionadas a cada elemento, aportando em alguns momentos exemplos específicos das escolas pernambucanas, com o fim de refletir sobre as perspectivas da prática pedagógica em direitos humanos na educação formal.

## Ambiente escolar

A importância do ambiente para a aprendizagem e o respeito aos direitos pode ser avaliada nas DNEDH ao compreender que “o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação”; por isso mesmo, todos os espaços e relações que têm lugar no ambiente educacional devem promover “o respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências” (BRASIL, 2012, p. 11). Assim, o ambiente escolar para ser propício à EDH deve estar marcado: a) pelo entendimento mútuo; b) pelo respeito; c) pela responsabilidade; d) pela interdependência, indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos.

O que foi verificado com os estudos, de forma geral, é que as condições de manutenção dos espaços no ambiente escolar (desde a estrutura física até a conservação e limpeza) indicaram que o cuidado com a coisa pública está longe de ser efetivado. Igualmente foi destacada a baixa utilização do espaço escolar para dar visibilidade à questão dos direitos humanos. Outro ponto preocupante foram as relações estabelecidas entre discentes, entre profissionais da escola e entre discentes e profissionais, em virtude de problemas relacionais existentes, via de regra, permeados por violências sutis ou explícitas, bem como a insuficiente atenção dada a alguns comentários discriminatórios feitos em sala. Cabe assinalar que as situações de desrespeito identificadas não são condizentes com um processo de EDH, em que são demandadas atitudes de diálogo, parceria e construção coletiva do conhecimento.

Um aspecto que também merece ser mencionado é a questão religiosa. Apesar de a escola pública estar constitucionalmente definida como um ambiente laico, as práticas e o discurso religioso estão constantemente presentes, seja de forma sutil, seja de forma mais direta, sendo comum encontrar imagens, instrumentos ou fotos religiosas. O ambiente escolar acaba sendo permeado por situações em que sobressaem as crenças católica e evangélica, que exercem influência na atuação dos e das profissionais, em especial quando abordados conteúdos referentes às relações de gênero e à orientação sexual.

Retomando a ideia de que o espaço escolar para ser propício à EDH deve promover o entendimento mútuo, o respeito, a responsabilidade, a interdependência, a indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos (BRASIL, 2006, 2012; NAÇÕES UNIDAS, 2006), foi possível verificar que ainda é preciso avançar na efetivação dessas questões. Isso significa que uma instituição, cuja função intrínseca é a de educar, não pode permitir-se a existência de práticas que a distanciem da perspectiva de que todo o ambiente seja educativo (não apenas a sala de aula), visando à formação cidadã. Isso porque o saber democrático não ocorre de forma autoritária, e somente o diálogo é capaz de gerar um pensamento crítico



(FREIRE, 2005). O que demanda a necessidade de um processo formativo contínuo para profissionais e ações voltadas para discentes, ambos com o objetivo de propiciar a humanização e a construção de relações pautadas pelo respeito aos direitos humanos.

## Perfil pedagógico

A linha pedagógica seguida pelas escolas da educação básica estudadas, que orienta de forma mais ampla a prática pedagógica e de maneira mais específica o trabalho docente, é resultado da conjugação de documentos como os Parâmetros Curriculares, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento e o Currículo. Para a compreensão do perfil pedagógico existente e sua compatibilidade (ou não) com a área deste estudo, esses documentos devem ser analisados pela ótica de sua articulação com o processo de EDH.

O que se apreendeu, em geral, é que, apesar de em alguns desses documentos a menção à EDH ser feita, essa articulação é frágil ou insuficiente, e quando ocorre acaba restrita ao conteúdo da área de Humanas. Ao mesmo tempo em que é percebido que a contribuição desses documentos é importante para orientar as escolhas pedagógicas no ambiente escolar e em sala de aula; também é preciso pontuar que a abordagem restritiva destes se encontra na contramão da transversalidade.

Outro elemento a ser considerado nesse contexto são os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos de cada escola, em relação ao que eles prescrevem em termos de sua interlocução com os direitos humanos. Com base na análise mais ampla de documentos desse tipo, foi possível fazer algumas considerações: a) os documentos apresentavam uma estrutura similar; b) o objetivo comum, via de regra, era o de desenvolver a formação cidadã, conforme orientação da LDB; c) os direitos humanos pouco apareceram entre seus princípios, e quando estavam presentes foram identificados mais de forma indireta ou genérica. Esse é um dado que preocupa por duas razões: primeiro porque evidencia que entre a percepção de profissionais da escola de que os direitos humanos estão contemplados e a sua presença efetiva encontra-se uma lacuna que não tem sido verificada nem monitorada; segundo, que depois da aprovação das DNEDH essa necessidade intrínseca ao processo de EDH deveria ser prioridade para possibilitar sua realização concreta.

No âmbito do Currículo, igualmente foram notadas diferenciações tanto em termos da matriz curricular quanto em termos do conjunto de atividades vivenciadas no ambiente escolar. Especificamente no caso de Pernambuco, a opção foi por articular ações de inclusão da EDH por meio da disciplinaridade e da transversalidade<sup>12</sup>, mas não ao mesmo tempo em

<sup>12</sup> Entre 2008 e 2010, com base na Instrução Normativa nº 03/2008, a matriz curricular do ensino fundamental tinha na base nacional comum os componentes de língua portuguesa, artes, educação física, matemática, ciências, história, geografia e ensino religioso (em forma de seminário) e na matriz do ensino médio os componentes de língua portuguesa, artes, educação física, matemática, química, física biologia, história, geografia, filosofia, sociologia e ensino religioso. Ambas matrizes tinham na parte diversificada, língua estrangeira e os componentes a optar: direitos humanos e cidadania; educação ambiental; história da cultura pernambucana; educação e trabalho. Em 2011, com a Instrução Normativa nº 02/2011, os quatro componentes relacionados com os direitos humanos da parte diversificada foram retirados da matriz curricular. A orientação passou a ser a de que esse conteúdo fosse trabalhado de forma transversal. Contudo, em 2012, a Secretaria Executiva de Educação Profissional decidiu voltar a incluir o componente curricular de direitos humanos, dessa vez com caráter obrigatório, nas escolas de referência de ensino médio. Portanto, identificam-se distinções no currículo oficial a depender do tipo de escola, se regular ou de referência.



todas as escolas, e sim adotando um modelo em uma parte das escolas e o outro modelo na outra parte, como já indicado anteriormente.

As atividades realizadas em cada escola que se relacionam com os componentes curriculares ou com um conjunto deles também integram o currículo (nesse caso não o prescrito, mas o vivido). As atividades fixas situavam-se na esfera das datas comemorativas – Dia Internacional da Mulher, Dia do Estudante, Dia da Consciência Negra, etc. –, das feiras de ciências e dos jogos escolares. As atividades relacionadas com as datas comemorativas, nesse contexto, eram as que tinham mais possibilidade de aproximação com os conteúdos de direitos humanos. As atividades não fixas se referiram, geralmente, aos projetos disciplinares e interdisciplinares organizados em cada período letivo, que podiam ter ou não continuidade nos períodos seguintes e conseguir ou não se articular com os direitos humanos.

Foi possível verificar, de maneira geral e com base no que foi analisado, que no perfil pedagógico dessas escolas da educação básica a articulação entre os Parâmetros Curriculares, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento e o Currículo (a matriz e as atividades) na perspectiva de um processo de EDH ainda é incipiente, com variações em termos de frequência e aprofundamento, e sem permear de forma contínua as ações realizadas no ambiente escolar nem as áreas do conhecimento de maneira mais abrangente para o trabalho em sala de aula.

### **Processo de ensino-aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem em articulação com o campo dos direitos humanos exige uma perspectiva integrada e interdisciplinar, em que toda escola deve tornar-se educadora. O ponto de partida deve ser o de uma pedagogia crítica. Tudo isso com o fim de desenvolver a reflexão, a criticidade, a responsabilidade, o diálogo, a ação e a humanização e, ao mesmo tempo, consolidar a aprendizagem pela vivência, ou seja, fazer do exercício cotidiano da cidadania uma prioridade.

O que corresponde afirmar que esta é uma prática que não é neutra, mas essencialmente política (FREIRE, 2005; MAGENDZO, 2006), e que a articulação de seus conhecimentos a cada contexto e à consciência crítica da realidade deve ocorrer em um movimento de ação-reflexão-ação, de estímulo ao pensar coletivo, na perspectiva de uma educação libertadora (FREIRE, 2009).

Sem desconsiderar que cada concepção de ensino influencia de maneira diferente esse processo, apreende-se que alguns elementos devem ser assegurados, como: manter a coerência entre teoria e práxis; possibilitar a transformação do indivíduo em sujeito de sua história; fomentar a humanidade inerente a pessoa; produzir conhecimento em lugar de transferi-lo; refletir criticamente ao invés de ter uma prática “bancária”; promover relações democráticas e participativas; estimular a ação diante das injustiças e desigualdades (FREIRE, 2005).

O processo de ensino-aprendizagem articulado com a EDH, portanto, demanda, entre outras coisas, respeito ao saber e à autonomia do ser de cada discente; ética; bom senso; humildade; generosidade; comprometimento; alegria e esperança; corporeificação da palavra pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; convicção de que a mudança é possível; e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção



no mundo (FREIRE, 1997).

No trabalho analisado foi identificada a existência de diversas dificuldades no âmbito dos componentes curriculares, inclusive da área de Humanas, para fazer a interlocução com os direitos humanos, permitindo aplicar a transversalidade. Quando havia o componente de direitos humanos, ou seja, era aplicada a disciplinaridade, este permitia trabalhar seus conteúdos específicos. Entretanto, isso não é suficiente, posto que o componente específico também permite sua interlocução com outros conteúdos disciplinares, principalmente os de história, geografia, filosofia e sociologia. Apenas quando se concretiza a disciplinaridade articulada à transversalidade é que o trabalho apresenta maior potencialidade para uma prática pedagógica em direitos humanos.

Dessa forma, e com base nos estudos realizados, foi possível inferir que o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar como um todo tem incluído alguns momentos de articulação com a EDH, mas ainda de forma incipiente, com variações em termos de frequência e densidade, necessitando sua ampliação.

## **Métodos e enfoques**

As estratégias metodológicas e os enfoques são elementos importantes para a prática pedagógica no desenvolvimento do trabalho de ensino-aprendizagem. Em um processo de EDH, estas devem corresponder de maneira adequada aos objetivos e contexto, e inserir os princípios dos direitos humanos.

É preciso ter clareza de que a seleção da metodologia não ocorre de forma neutra. Ao contrário, está sempre influenciada pelas crenças pessoais e institucionais e pelos direcionamentos das políticas educacionais; e isso já determina a capacidade de alcance das ações a serem realizadas.

O trabalho com os conteúdos de direitos humanos, conforme anteriormente colocado, exige metodologias que favoreçam a formação integral do sujeito e não estar baseadas no modelo de ensino tradicional, que prioriza o cognitivo na perspectiva da transmissão dos conteúdos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), em seu Plano de Ação, apresenta parâmetros para orientar a escolha de metodologias compatíveis com o processo de EDH. Estes focam as opções considerando em primeiro lugar o discente e a discente, e recomendando: “métodos e enfoques centrados nos educandos, que os incentivem a participar ativamente e cooperar com a aprendizagem”; “métodos adequados em nível de desenvolvimento, capacidade e estilos de aprendizagem”; “métodos de aprendizagem com base na experiência” (NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 53).

Nas escolas estudadas, os métodos de trabalho relacionados com o ambiente escolar referem-se às ações que integram discentes e docentes, como a feira de ciências, os jogos escolares, as datas comemorativas e os projetos disciplinares e interdisciplinares. Pelo que foi observado em campo e analisado do material disponibilizado pelas escolas, normalmente as duas primeiras atividades são realizadas com a atuação mais direta de estudantes, proporcionando as condições para que os enfoques participativos estejam mais presentes, facilitando o processo de conquista da autonomia. Nas atividades relacionadas com as datas comemorativas e os projetos, por outro lado, o tipo de enfoque depende do tempo (para o



planejamento e a execução), da orientação recebida por parte da equipe pedagógica assim como da disposição de docentes em aplicá-la. Desse modo, a utilização de um enfoque mais tradicional, de um enfoque um pouco mais participativo, ou ainda de uma abordagem que garanta a participação podem apresentar uma graduação diferenciada de acordo com os fatores que incidem sobre cada ação.

Em relação as aulas, foi identificado tanto o modelo tradicional quanto o participativo. Essa diferença de enfoques se refletiu no alcance das atividades realizadas diante do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento das esferas que compõem a EDH – nos aspectos cognitivo, dos valores e das capacidades para a ação. Por exemplo, nas aulas em que foram mais frequentes a adoção de métodos tradicionais, os exercícios individuais e mesmo os trabalhos em grupo mostravam a frequente reprodução do conteúdo repassado, sem lugar a um pensamento crítico-analítico. Normalmente os trabalhos em grupo se restringiam a uma apresentação lida ou decorada do que havia sido encontrado nos livros ou na internet, não sendo demonstrada a capacidade de compreensão do conteúdo a ponto de proporcionar ao discente ou à discente sair daquele roteiro. Já nas aulas em que o foco foi a metodologia participativa, a capacidade de discentes para interpretar e compreender os conhecimentos abordados estavam evidentes nos discursos e ponderações feitas durante o debate, como também na habilidade de recriar e apresentar esse conhecimento nos trabalhos em grupo por meio dos próprios pontos de vista.

### **Materiais didático-pedagógicos**

A prática pedagógica em direitos humanos demanda necessariamente a utilização de materiais – documentos, textos, livros, música, poesia, etc. – adequados e alinhados ao processo de EDH de forma a promover a capacidade de pensamento, de crítica e de autonomia no processo de aprendizagem. Para isso, é preciso assegurar que os materiais reflitam as visões e representações dos diferentes grupos, como também a concepção de uma educação humanizadora.

O Plano de Ação do PMEDH estabelece alguns elementos que são importantes para manter essa coerência, por exemplo:

assegurar que os materiais para a educação em direitos humanos tenham como base os princípios dos direitos humanos enraizados nos contextos culturais pertinentes e nos acontecimentos históricos e sociais; examinar e revisar os livros de texto e outros materiais didáticos de todo o plano de estudos, para que sejam compatíveis com os princípios dos direitos humanos; [...] assegurar que esses recursos se ajustem aos princípios dos direitos humanos e mantenham uma relação com situações da vida real. (NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 53-54).

Nesse sentido, é relevante identificar e analisar, seja na produção, seja na utilização de materiais didáticos e paradidáticos, os discursos e ideologias que os perpassam, explícita ou implicitamente, para evitar que estes contribuam a reforçar estereótipos e representações sociais contrárias aos direitos humanos. Também é necessário incorporar saberes e culturas relacionados com o contexto trabalhado de maneira a respeitar a diversidade sociocultural existente em cada local. Caso não haja alternativa e o material tenha de ser utilizado, é obrigação do e da docente fazer uma análise crítica do conteúdo e imagens e mostrar aos e



às discentes a dimensão preconceituosa, implícita ou explícita, que faz parte do livro, texto, figura, etc.

O campo dos materiais didático-pedagógicos, de forma geral, é um dos que apresenta as maiores lacunas, pela escassez da produção ou pela ausência de diretrizes para que docentes tenham as capacidades necessárias para identificá-los, selecioná-los e utilizá-los de forma compatível com a EDH.

### Procedimentos avaliativos

Os procedimentos avaliativos devem ser compreendidos em uma perspectiva processual, em que diferentes instrumentos se articulam e permitem analisar a apreensão e a prática dos saberes construídos, e não como uma etapa final de verificação do aprendizado. Em lugar de ter um caráter classificatório, a avaliação deve ser realizada com uma função educativa e diagnóstica sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, que não se restringem ao campo cognitivo, a fim de ampliar as possibilidades de apropriação e construção coletiva dos conhecimentos teóricos e práticos.

Ponderando que a prática pedagógica articulada com o processo de EDH deve incluir as esferas da informação e conhecimento; dos valores; e das capacidades para a ação em prol dos direitos humanos (IIDH, 2006), os procedimentos avaliativos não podem estar dissociados desse direcionamento. Isso significa que a avaliação na perspectiva da EDH “requer uma relação intrínseca e coerente com seus fundamentos, princípios e processos pedagógicos” (SILVA; TAVARES, 2012).

Por outro lado, é necessário assinalar que a atual situação das políticas de avaliação no país (e no mundo) propositalmente confunde os conceitos de avaliação e medição, promovendo a concorrência entre as escolas na busca por atingir os índices, dando prioridade apenas à esfera cognitiva e revelando uma visão reducionista, unilateral e economicista da educação. Nesse sentido, é importante pontuar que a educação é aqui compreendida como um direito humano, não como uma mercadoria, além de constitucionalmente estar assegurada como um direito público subjetivo, o que implica que ela é tanto um fim em si mesma quanto um meio para o acesso aos demais direitos.

O acompanhamento realizado nas escolas participantes dos estudos, considerando esse contexto, permitiu identificar que esses procedimentos avaliativos não apresentaram a função educativa e diagnóstica que permeia um processo avaliativo, pois não houve redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem mesmo quando os exercícios e provas indicavam dificuldades no movimento de apropriação dos conhecimentos.

Dessa forma é urgente perceber que

avaliar, por mais sofisticada que seja a prova, o rendimento dos jovens em língua, matemática e ciências a partir de um conjunto de competências que se supõem ser necessárias para enfrentar o mundo e estabelecer uma nota para logo organizar aos países em um ranking significa pasteurizar, empobrecer e transformar o debate da qualidade da educação em algo banal. (GENTILI, 2014, p. 3).

Logicamente, essa não é uma tarefa fácil, mas é um desafio que precisa ser enfrentado, e um dos caminhos é repensar as práticas avaliativas articulando-as com o trabalho de EDH,



seja no campo disciplinar, seja no transversal. Para isso, Silva e Tavares (2012, p. 74-75), citando Magendzo, destacam a importância de tratar a avaliação, entre outras questões, como um exercício da investigação da própria prática; uma prática consistente com os princípios democráticos; uma prática gradual e coletiva; e contrária à emissão de juízo de valores.

Complementando esse entendimento, o Plano de Ação do PMEDH define o que considera prioritário no processo avaliativo da prática pedagógica articulada com a EDH:

- i) elaborar indicadores, determinar métodos adequados e projetar instrumentos apropriados para revisar, avaliar e medir os processos, os resultados e os efeitos da EDH;
- ii) utilizar um método de avaliação que seja apropriado para a EDH, como a observação e a apresentação de relatórios pelos professores e pelos companheiros de estudos; o registro da experiência; o trabalho das pessoas; as capacidades dos estudantes; e sua auto-avaliação;
- iii) aplicar os princípios dos direitos humanos para avaliar os estudantes em todo o rendimento escolar, como a transparência (explicação dos critérios e as razões em que e baseiam as qualificações, a informação aos estudantes e aos pais); a igualdade na utilização dos mesmos critérios por todos os professores e para todos os estudantes; e a justiça para evitar abusos na avaliação (NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 55).

Por fim, não devem ser desconsideradas as dificuldades em empreender um trabalho na área de EDH com procedimentos avaliativos adequados. Elas são geradas pela contraposição entre os princípios da EDH e aqueles que norteiam as políticas educacionais das últimas décadas, que passaram a priorizar um modelo de organização do sistema escolar baseado na “qualidade total” e na avaliação para o estabelecimento de um *ranking* local, estadual e nacional.

### **Considerações finais**

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

O desenvolvimento dessa área nas esferas internacional, interamericana e nacional é indicativo não somente de sua importância, mas também da existência de um arcabouço institucional e normativo que foi sendo estabelecido em consenso entre os diversos países ao longo dos anos.

Os processos de EDH no ensino formal constituem, entre outros âmbitos de ação, um elemento fundamental para a construção de uma cultura de direitos humanos e têm sido explicitados em documentos como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Os estudos realizados nas escolas públicas pernambucanas demonstraram as possibilidades de uma prática pedagógica em direitos humanos na educação básica, desde que se tenha a clareza da sua importância e compromisso com essa temática para buscar



formas consistentes e coerentes de trabalhar no espaço escolar.

Na análise das experiências em questão, é importante considerar que em todo processo de implantação de políticas públicas não há uma linearidade; os tempos, espaços, condições e apreensão dos conteúdos tiveram movimentos diferenciados de compreensão e efetivação. Nesse sentido, com base nos elementos explorados acima, o estudo conseguiu apontar a dinâmica de realização desse processo, com seus avanços e fragilidades. Por outro lado, ao mesmo tempo em que é destacada a riqueza e diversidade de modos do fazer pedagógico, é preciso ponderar que a institucionalização da EDH está em desenvolvimento, sendo ainda um processo que precisa ser consolidado.

Os estudos indicaram, de forma geral, que a maneira de integralizar a EDH ao currículo alternou ações de inclusão da EDH na rede pública estadual por meio da disciplinaridade e da transversalidade e que elas têm influenciado as práticas pedagógicas em direitos humanos. Somada a isso algumas dificuldades igualmente interferem no desenvolvimento da prática pedagógica em direitos humanos. As principais são a insuficiência de conhecimentos no campo teórico e metodológico relacionado aos direitos humanos, a escassez de formações na área e de material adequado, e a ausência de monitoramento das ações.

Esses resultados são indicativos da importância de se investir nesses campos e reforçar especialmente o processo formativo e a produção do conhecimento para que essas lacunas possam ser superadas pelo sistema educacional.

## Referências Bibliográficas

- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: 2006.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**, de 8 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: 2012
- CANDAU et al. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.
- CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO, Abraham (Org.) **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010. p. 68-83.
- CANDAU et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- DÍAZ, José Rafael. **La investigación-acción y la educación en derechos humanos**. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GENTILI, Pablo. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. En: **Diálogos del Siteal**. Nov. 2014. Disponible en: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_gentili.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf) Acceso en 05 de enero del 2015.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- IIDH. **Informe interamericano de la educación en derechos humanos: un estudio en 19 países: parte I, Desarrollo normativo**. San José: IIDH, 2002.
- IIDH. **Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad**. San José: IIDH, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGENZO, Abraham. **Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MAGENZO, Abraham. **La escuela y los derechos humanos**. México, DF: Cal y Arena, 2008.
- MAGENZO, Abraham. (Org.) **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Curriculum, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.
- MORGADO, Patrícia P. Lima. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro, 2001. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/Tese%20Patr%C3%A9cia%20Morgado.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- NAÇÕES UNIDAS. **Plan de Acción para la primera etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos**. Nueva York; Ginebra: Unesco, 2006
- PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio. **La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho**. 2. ed. Madrid: Dykinson, 2003.
- RODINO, Ana María. **La educación en valores entendida como educación en derechos humanos: sus desafíos contemporáneos en América Latina**. Costa Rica: IIDH, 2003.
- SCHMIDT, Leide; RIBAS, Mariná; CARVALHO, Marlene. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 1, n 1, p. 9-23, out. 1998.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.
- SILVA, Aida. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos).
- SOUZA, Ivânia de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.



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

Recebido em: 30/05/2020

Aceito em: 10/07/2020