

Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica: Um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco

Émerson Silva Santos *

Allene Carvalho Lage **

Resumo

No ano de 2007 a Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE) deu início a implementação de uma política estadual de educação em direitos humanos. Diversas ações foram realizadas, entre elas a inserção do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania no currículo escolar da educação básica. A partir disso, nosso objetivo geral é investigar o que indicam os conteúdos programáticos do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede estadual de ensino de Pernambuco, em relação as questões de gênero e diversidade sexual. Para isso utilizamos uma abordagem qualitativa com pesquisa documental. Os achados da pesquisa apontam que os conteúdos programáticos do componente Direitos Humanos e Cidadania buscam a promoção da igualdade de gênero e o respeito a orientação sexual. Todavia, existe um silenciamento sobre transexualidade e cidadania de pessoas trans.

Palavras Chave: Gênero; Diversidade Sexual; Educação em Direitos Humanos.

* Mestrando em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina. E-mail: emersonssantos1@gmail.com

** Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina. E-mail: allenelage@yahoo.com.br

Gender and Sexual Diversity in Primary Education: A look at the curriculum component Human Rights and Citizenship of Pernambuco educational network

Género y Diversidad Sexual en la Educación Primaria: Una mirada hacia el componente curricular Derechos Humanos y Ciudadanía de la red de educación Pernambuco

Abstract

In 2007, Pernambuco Department of Education (ED / PE) initiated the implementation of a state policy on human rights education. Several actions have been taken, including the insertion of the Human Rights and Citizenship curricular component on the primary education curriculum. From this, the general objective is investigate what the syllabus from the Human Rights and Citizenship curricular component of the educational state network of Pernambuco indicates regarding issues of gender and sexual diversity. For this we used a qualitative approach with documentary research. The findings indicate that the syllabus from Human Rights and Citizenship component seek gender equality promotion and sexual orientation respect. However, there is a quieting about trans people's transsexuality and citizenship.

Keywords: Gender; Sexual Diversity; Education on Human Rights.

Resumen

En 2007, el Departamento de Educación de Pernambuco (SE / PE) inició la implementación de una política de estado de la educación en derechos humanos. Se tomaron varias acciones, incluyendo la inserción del componente curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía en el plan de estudios de la educación básica. A partir de esto, nuestro objetivo general es investigar que indican el plan de estudios del componente curricular Derechos Humanos y Ciudadanía de la situación de la educación Pernambuco respecto a las cuestiones de género y la diversidad sexual. Para ello se utilizó un enfoque cualitativo con la investigación documental. Los resultados indican que el componente del programa de Derechos Humanos y Ciudadanía tratan de promover la igualdad de género y el respeto a la orientación sexual. Sin embargo, hay un aquietamiento de la transexualidad y la ciudadanía de las personas trans.

Palabras clave: Género; La diversidad sexual; Educación en Derechos Humanos.

Introdução

Atualmente, as discussões sobre gênero e diversidade sexual têm ganhado espaço no campo da educação, seja através das áreas de pesquisa e ensino na educação superior (graduação e pós graduação), seja por meio da criação de processos formativos para profissionais da educação básica, ou ainda, nos próprios componentes curriculares das escolas.

Embora essas discussões tenham ganhado algum espaço, em geral, ainda persiste um quadro de violência sexista e homofóbica no interior das instituições escolares. O sexismo e a homofobia estão presentes no cotidiano familiar, no espaço profissional, nas igrejas, nos espaços públicos, no Estado e em sua estrutura. Dessa forma o espaço escolar também é reprodutor dessas violências, pois conforme aponta Junqueira (2008, p. 223), a escola “é um espaço de reprodução social”, sendo assim, em uma sociedade machista e homofóbica é compreensível que a escola também seja um espaço onde essas violências se expressam.

Sobretudo nas escolas do estado de Pernambuco, um estado que é marcado pelo machismo e sexismo, além de outras formas opressoras de dominação, resultantes de um espaço social controlado durante muitos anos por coronéis e cangaceiros, onde em meio a disputadas de poder se utilizaram de práticas sociais violentas.

Essas questões devem ser consideradas, pois de acordo Guacira Lopes Louro “escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis” (LOURO, 2001, p. 542). Nesse sentido, é possível afirmar que a educação em Pernambuco, influenciada por seus períodos históricos, ainda apresenta traços sexistas e homofóbicos.

Apesar desse quadro, nos últimos tempos assistido há algumas iniciativas governamentais que embora ainda insuficientes, têm incidido sobre o campo da educação sob a perspectiva da promoção de uma educação que

respeite as diversidades e diferenças. Em Pernambuco, as discussões sobre gênero e diversidade sexual têm sido acolhidas, em alguma medida, nos processos da Educação em Direitos Humanos.

Nessa direção, este artigo tem por objetivo investigar o que indicam os conteúdos programáticos do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede estadual de ensino de Pernambuco, em relação as questões de gênero e diversidade sexual.

Aspectos Metodológicos

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizamos a abordagem qualitativa (MINAYO, 2008; CRESWELL, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GHEDIN; FRANCO, 2008), tendo em vista que essa abordagem foi a que mais se adequou ao objetivo deste estudo e por sua afinidade com as pesquisas do campo das ciências humanas e sociais, pois ela:

Responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (...) O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2008, p. 21).

Segundo Creswell (2007), são características das pesquisas qualitativas a utilização e materiais e métodos múltiplos e diversos, sua essência é interpretativa levando em consideração o contexto sociopolítico e histórico, analisa os fenômenos de maneira histórica e holística priorizando uma visão mais ampla, o/a pesquisador/a qualitativo/a a adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo.

Em relação ao seu objetivo, essa pesquisa é do tipo exploratória. Segundo Gil, (2008, p. 27) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver,

esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A área de estudo deste trabalho foi o estado de Pernambuco, mais especificamente nos debruçaremos sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede pública estadual de ensino.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica de pesquisa documental (GIL, 2002; GOLSALVES, 2001). A opção por essa técnica de coleta também foi influenciada pelo formato e tempo disponível para esse estudo. Para Gil, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2002, p.45). Nesse sentido, os materiais selecionados para nosso estudo foram o documento intitulado *Componentes Curriculares* (PERNAMBUCO, 2008a) elaborado pela Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH) da Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE) e o Caderno de Orientações pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos (PERNAMBUCO, 2012) também elaborado pela SE/PE. Com a análise desses documentos buscamos responder o nosso objetivo, considerando que documentos produzidos pelo poder público são importantes para pesquisas, pois segundo Antônio Carlos Gil, “[...] podem ser úteis para a pesquisa social os registros escritos fornecidos por instituições governamentais” (GIL, 2008, p. 150).

Para o exame do material coletado e para análise e sistematização dos dados optamos pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1998; AMADO, 2000). De acordo com de Amado (2000, p. 53) a análise de conteúdo “trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações”.

Discussões teóricas e análises

Educação em Direitos Humanos no Brasil

A trajetória da educação em direitos humanos no Brasil enquanto uma política pública tem seus passos iniciais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Cabe ponderar que algumas iniciativas de educação popular promovidas pelos movimentos sociais desde a década de 1960, já apresentavam algumas perspectivas de uma educação promotora da cidadania. De acordo com Basombrio:

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (BASOMBRI, 1992, p. 33 apud CANDAU, 2012, p. 722).

Na década de 1980 essas experiências de educação em direitos humanos alcançaram algum nível de sistematização. Mas foi a partir com a Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a criação do I Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996) que o tema passou a ganhar força na agenda governamental enquanto uma política pública.

O PNDH I, instituído pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, foi resultado de uma recomendação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, de 14 a 25 de junho de 1993, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo Comitê de Redação foi presidido pelo Brasil. Ainda que de forma tímida, o PNDH I trouxe algumas propostas governamentais para educação numa perspectiva dos direitos humanos, tais como:

- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.
- Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos.
- Incentivar campanha nacional permanente que amplie a compreensão da sociedade brasileira sobre o valor da vida humana e a importância do respeito aos direitos humanos.
- Incentivar, em parceria com a sociedade civil, a criação de prêmios, bolsas e outras distinções regionais para entidades e personalidades que tenham se destacado periodicamente na luta pelos direitos humanos.
- Estimular os partidos políticos e os tribunais eleitorais a reservarem parte do seu espaço específico à promoção dos direitos humanos.
- Atribuir, anualmente, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996, p.35).

O PNDH I trouxe uma concepção dos direitos humanos a partir dos direitos civis. Isso justifica o pequeno espaço para propostas governamentais que buscavam incidir sobre os direitos sociais, como é o caso da educação. Um ponto importante do PNDH I é que a educação em direitos humanos já aparece como uma proposta para educação básica, seja como tema transversal ou enquanto um componente curricular específico.

No ano de 2002, com a promulgação do PNDH II, instituído pelo Decreto nº 4.229 (BRASIL, 2002), o tema da educação ganhou mais espaço. O item “Garantia do Direito à Educação” do referido programa apresentava 34 propostas que versavam sobre diversas questões de acesso e permanência na educação básica e no ensino superior, já

o item “Educação, Conscientização e Mobilização” apresentava 19 propostas, entre elas estava a proposta de fortalecer a educação em direitos humanos na educação básica a partir de temas transversais.

Enquanto que o PNDH I propôs que a educação em direitos humanos na educação básica poderia ser implementada de forma transversal ou como componente curricular específico, o PNDH II propôs apenas de forma transversal no currículo escolar. Em termos de proposições, a segunda edição do PNDH é mais rica e mais ampla que a primeira, tendo em vista que na segunda edição o tema da educação conquistou mais espaço e foi tratado de uma maneira ampla, contemplando questões de acesso e permanência na educação básica e a implementação da educação em direitos humanos.

Discorrendo sobre a importância da presença dos processos de educação em direitos humanos no ensino básico, Silva (2010) afirma:

É na escola que a criança inicia seus contatos de socialização mais ampla, além da família, e apreende as regras de convivência, a forma de ser, de ver, entender o outro nas suas diferenças e a estar no mundo [...] é imprescindível que a escola desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual (SILVA, 2010, p.45).

De fato, o ambiente escolar é um espaço social onde boa parte das crianças têm contato com diferentes realidades. Foi com essa compreensão que a ONU estabeleceu a educação em direitos humanos como prioridade no período entre 1995-2004 e em outubro de 2004 a sua Assembleia Geral instituiu o Programa Mundial de Educação Para os Direitos Humanos (PMEDH). Esse programa partia de “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultural universal de direitos humanos” (UNESCO, 2009, p.1).

O programa mundial também acrescenta que a educação integral em direitos humanos “deve transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo

consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade” (UNESCO, 2009, p.1). Com essa perspectiva, a Assembleia Geral da ONU orientou os seus países membros para implementarem o Programa Mundial por meio da criação e implantação de planos nacionais de educação em direitos humanos.

Para Viola (2010), essa recomendação da ONU fortaleceu a educação em direitos humanos em diversos países, como foi o caso do Brasil. No ano de 2003 o Governo Federal já havia instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)¹ compostos por representantes governamentais e por especialistas na área de educação em direitos humanos com o objetivo de elaborar um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Ainda no ano de 2003 os membros CNEDH elaboraram a primeira versão do PNEDH. Sacavino (2007) afirma que a concepção de educação em direitos humanos presente na primeira versão do PNEDH “incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos (SACAVINO, 2007, p. 464).

Essa primeira versão do PNEDH serviu de base para discussões que ocorreram em todas as cinco regiões do Brasil, em boa parte dos estados da federação, ao longo de 2004. As discussões realizadas nos diversos estados e municípios brasileiros foram realizadas por meio de audiências públicas, palestras, mesas-redondas, seminários, consultas públicas na internet, além de uma videoconferência. Todas essas discussões geraram mais de cinco mil contribuições a primeira versão do PNEDH que posteriormente foram debatidas em um seminário organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Após todo esse processo, foi divulgada, em 20016, a atual versão do PNEDH (VIOLA, 2010).

A construção do PNEDH percorreu as diversas regiões do Brasil e foi pautado por um ampla participação popular. Isso foi decisivo para a compreensão de educação em direitos humanos explícita no plano, que a compreende como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando 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 em 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, 2007, p.25).

Mais recentemente, tivemos a instituição do PNDH III (BRASIL, 2009) que trouxe novas propostas governamentais para a educação em direitos humanos em diálogo com as questões de gênero e diversidade sexual, agrupadas no eixo “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. O documento do PNDH III expõe:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. [...] Conhece o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de **gênero e orientação sexual**, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010, p. 185 e 186. Grifo nosso).

Essa perspectiva de educação em direitos humanos evidencia a formação de sujeitos de direitos conscientes, a construção de uma cultura de direitos humanos e o fortalecimento de práticas individuais e sociais de defesa dos direitos humanos de todos/as. Nesse sentido, superação das desigualdades entre os gêneros nos processos

educativos, bem como a superação das violências e discriminações motivadas por gênero e orientação sexual no ambiente escolar, encontram respaldo na educação em direitos humanos. Entretanto, é sabido que existe um certo distanciamento do que se estabelece nos marcos legais e nas diretrizes em relação a realidade das escolas, nessa direção, Prado e Machado expõem:

Muitos dos mecanismos de inferiorização e de formas de subalternização passam pelos processos educativos. E neste campo ainda há um enorme abismo entre o que se propaga nas principais legislações e diretrizes e o que realmente acontece no cotidiano das escolas e instituições educativas (PRADO e MACHADO, 2008, p. 121).

Os estudos de gênero e diversidade sexual, os quais serão tratados na próxima seção, bem como pesquisas realizadas por órgãos governamentais e pelo Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), vão evidenciar justamente o que apontam Prado e Machado (2008).

Educação, Gênero e Diversidade Sexual

Uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FINE/ Ministério da Educação (2009) sobre preconceito nas escolas, constatou que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. Ainda segundo a pesquisa, do total de entrevistados, 98,5% relevaram ter interesse em manter alguma distância de homossexuais. Essa pesquisa realizada no ambiente escolar, evidenciou a presença da homofobia na escola. A pesquisa não mensurou o preconceito e a violência sexista que acomete as mulheres, entretanto algumas pesquisadoras já alertaram para o caráter excludente das escolas. De acordo com Guacira Lopes Louro:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referên-

cia. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 9).

Nesse sentido, a escola brasileira também foi construída sobre padrões heteronormativos, considerando normais e melhores os homens brancos, adultos, heterossexuais, pertencentes às classes dominantes. Isso revela o quão presente é a violência contra segmentos sociais que não se enquadrem nessa normatização que foi construída social e historicamente.

Questões sobre homossexualidades ou diversidade sexual, geralmente não são debatidas no ambiente escolar e quando são, a homossexualidade é sempre tratada como uma sexualidade desviante, sendo trazida para visibilidade apenas para legitimar a sexualidade considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Isso ocorre nas salas de aula, nas salas de professores e em todos os ambientes de socialização das escolas por meio de piadas, xingamentos e violências. Essas violações estão ancoradas no heterossexismo, na heterossexualidade compulsória e na heteronormatividade. Richard Miskolci (2012), classifica esses conceitos da seguinte forma:

Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher. A **heterossexualidade compulsória** é a imposição como modelo dessas relações amorosas e ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais. Isso relega à invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres. A **heteronormatividade** é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. Em outras palavras, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade são três coisas diferentes, conceitos importantes que nos auxiliam a compreender a

hegemonia cultural hétero em diferentes dimensões (MISKOLCI, 2012, p.43-44. Grifos nossos).

Essa hegemonia cultural heterossexual a que Miskolci (2012) se refere está impregnada na base social. O heterossexismo e a heterossexualidade compulsória, por exemplo, servem de combustível para os excessos cometidos pelos meninos contra as meninas na escola. A lógica que se estabelece por trás disso afirma que o destino biológico das mulheres é servir aos homens, sendo assim, eles acreditam ter poder sobre elas.

A heteronormatividade presente nas escolas não afeta apenas os discentes, mas todos/as os/as sujeitos/as que convivem nesse espaço que tem uma característica marcadamente normatizadora. Uma pesquisa realizada por Maciel e Garcia (2014) intitulada “*Os Femininos no Magistério: professoras lésbicas nas escolas*” demonstrou o quanto os processos heteronormativos são impostos as professoras lésbicas e suas atividades docentes. Ao mesmo tempo, evidenciou experiências de subversão da heteronormatividade por parte de algumas professoras lésbicas envolvidas na pesquisa.

Apesar dessas professoras estarem imersas em uma situação de controle e fiscalização, elas nem sempre aceitam o que lhes é imposto. Um exemplo disso é o relato da professora Ana Paula, participante da pesquisa realizada por Maciel e Garcia (2014). Ana Paula trabalhava questões sobre gênero e sexualidade nas suas aulas de educação física em uma escola pública municipal de um município do Rio Grande do Sul. Ela adotava uma postura de buscar igualdade de gênero nas suas atividades, organizava equipes mistas nos momentos de atividade esportiva.

Já na sala de aula, a professora Ana Paula, envolvia questões sobre sexualidade e sempre que presenciava alguma situação de xingamento ou desrespeito entre os/as estudantes, motivada por preconceito de gênero ou de orientação sexual, ela problematiza com os/as próprios estudantes o significado daquelas ofensas.

A direção da escola e o restante do corpo docente não concordavam com a atuação da professora Ana. Com o

objetivo de parar seu trabalho, a direção da escola levou a situação a Secretaria de Educação do município que intimidou a professora, ameaçou abrir um processo de sindicância para puni-la e ainda a expulsou da escola. Mesmo ficando abalada psicologicamente, Ana não desistiu da profissão docente, algum tempo depois foi trabalhar em outra escola.

Ana Paula, por exemplo, mesmo que tenha passado restrições à sua liberdade de expressão, quanto à sua posição sexual, mesmo que tenha corrido o risco de passar por uma sindicância, inclusive, de perder o próprio emprego, não desistiu da sua carreira profissional, insistiu na sua ideia, na sua verdade. Mesmo se sentindo ferida – pois, como seres linguísticos, a linguagem nos fere e nos causa danos – e não tendo o reconhecimento da sua legitimidade como professora, Ana Paula, não compactuou com as interdições, com os procedimentos de exclusão que lhe foram impostos. Resistiu, foi desobediente, insistiu na sua profissão, trocou de escola e continuou fazendo o que acreditava, Ana continuou colocando em questão as suas verdades. Ana continuou falando de sexualidade e gênero aos alunos. Ana é, portanto, uma professora que não abandonou, apesar das exclusões e do martírio, seu próprio estilo ético de se relacionar consigo e com os outros no mundo. Ana Paula está na escola, continua seu trabalho, do modo como acredita que ele deve ser, falando de gênero e sexualidade aos seus alunos, tentando desconstruir as verdades com que não compactua (MACIEL; GARCIA, 2014, p. 176)

Optamos por trazer esse caso porque ele expressa bem de que maneira a escola trata quem não se encaixa no modelo heteronormativo. A pesquisa de Maciel e Garcia (2014) revelou também a violência praticada contra uma professora de educação física, assumidamente lésbica, que trabalhava gênero e sexualidade nas suas aulas. A entrevistada Ana Paula, associa a violência que foi vítima ao fato de ter se assumido lésbica, junta-se a isso os conteúdos das suas aulas, ainda hoje considerados proibidos por boa parte dos/as gestores e docentes das escolas da educação básica.

As tensões em torno das questões de gênero e diversidade sexual na educação embora ainda não superadas,

não são temas recentes. Beborah P. Britzman (1996), ao discorrer sobre o conteúdo do componente curricular educação sexual, afirma que na escola a única sexualidade tratada como possível e legítima é a heterossexual, ainda assim, existem resistências a respeito da exposição de conteúdos relacionados a qualquer questão que envolva a sexualidade.

Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre o sexo é vista como a causa de aumento da atividade sexual. Essa teoria dominante da sexualidade pressupõe uma teoria da representação: para dizer de forma simples, os/as estudantes são construídos como réplicas. Quanto mais souberem, mais praticarão. Esse medo do contágio sustenta os insistentes debates sobre se a escola deve fornecer camisinhas aos estudantes ou não e, obviamente, sobre se as representações e práticas das sexualidades gay, lésbica e bi devem ser discutidas em sala de aula ou não (BRITZMAN, 1996, p.78-79).

Também é suprimido o debate sobre desejo sexual feminino, sempre colocando o gênero feminino como frágil, desprovido de proteção, vitimizado e carente de opinião. O oposto ocorre com o gênero masculino, considerado sempre como forte e viril. Nessa direção, Britzman (1996) acrescenta:

Consequentemente, as garotas não têm oportunidades de compreender e explorar os significados de seus corpos, os adolescentes gays e as adolescentes lésbicas não são reconhecidos/as e não têm, portanto, quaisquer oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência contra eles/elas (BRITZMAN, 1996, p. 79).

Essa realidade influencia inclusive no aprendizado das meninas heterossexuais e dos/as estudantes LGBT. Para além das questões cognitivas, também resulta em prejuízos no aspecto psicossocial desses/as indivíduos/as.

Giancarlo Cornejo (2012), em seu ensaio *"A guerra declarada contra o menino afeminado"* expõe a dimensão da violência das instituições educativas para com um menino afeminado que não se encaixava no padrão de masculinidade heterossexual. Cornejo (2012), problematizando a sua experiência pessoal aponta como os olhares, as repressões e as normatizações escolares lhe desestabilizava. Além da opressão escolar, ele não sabia como revelar o que lhe afligia para sua família. Nas palavras do autor, "Por muitos meses sentia demasiada angústia, tinha insônia, me doía a cabeça e o corpo, chorava antes de dormir, me encontrava querendo dizer coisas que não sabia o que eram exatamente, mas que tinha que dizer" (CORNEJO, 2012, p.72).

Os fatos que Cornejo (2012) narra são fruto de sua experiência e vivências numa escola de uma cidade Peruana. Entretanto, essa situação se alarga para diversos outros países e realidades. Geralmente, em relação aos/as estudantes LGBTs, quando a escola não oprime e intimida, ela silencia e nega a existência. Nessa perspectiva, Louro (2014) afirma:

A ignorância (chamada por alguns de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis". A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado na sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p.72).

Se a escola já não trata como legítima outras expressões da sexualidade diferentes da heterossexualidade, em relação as pessoas que subvertem as normas de gênero a opressão é ainda mais forte. Bento (2011) constatou que a violência contra travestis e transexuais no ambiente escolar tem resultado em um alto índice de abandono da escola por parte dessa pessoas.

Constatando essa realidade, tem emergido práticas pedagógicas feministas que podem estar presentes em determinado componente curricular ou podem extrapolar seus limites e estar inscritas na atuação profissional das/

os docentes. As pedagogias feministas anunciam a concepção de que o polo masculino detém o poder e que o polo feminino é desprovido de poder, daí a necessidade de empoderar as mulheres. Louro (2014) observa que essas estratégias transcendem os espaços das escolas/universidades com a produção de jogos, brinquedos e filmes que apresentam as mulheres como protagonistas, como poderosas. Tais práticas pedagógicas numa perspectiva feminista, ao buscar empoderar as mulheres e superar as desigualdades e violências para com discentes LGBT, dialogam com a perspectiva da educação em direitos humanos.

Algumas iniciativas no Brasil, tem introduzido a educação em direitos humanos na educação básica. A partir da concepção de educação em direitos humanos que tratamos na seção anterior, juntamente com a noção de educação, gênero e diversidade sexual que tratamos nesta seção, iremos em seguida buscar de que maneira essas questões estão presentes no componente curricular Direitos Humanos e Cidadania das escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco.

O Componente Curricular Direitos Humanos e Cidadania

A inserção da educação em direitos humanos na escola básica de maneira transversal e por meio de um componente curricular específico já havia sido sugerido no PNDH I, no PNDH II, no PNEDH e na primeira fase do PMEDH. Apesar de todos esses marcos legais terem sido elaborados até 2005, foi a partir do ano de 2007, mais de uma década anos depois do PNDH I, que o Governo de Pernambuco passou a implementar a educação em direitos humanos na rede pública estadual de ensino.

A partir do estudo realizado por Tavares (2013), podemos compreender que EDH na rede estadual da educação básica do estado de Pernambuco pode ser dividida em duas etapas: uma que começa em 2007 e vai até 2010; outra iniciada em 2011 e segue até 2014.

Na primeira etapa (2007-2010) têm-se a criação da Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH) e a atualização curricular do currículo da rede estadual de ensino. A GEDH foi criada na estrutura organização Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (Sede)² que é uma das quatro secretarias executivas da SE/PE. A atualização da matriz curricular unificada promovida pela Sede em 2008, através da Instrução Normativa nº 03/2008 incluiu o conteúdo de direitos humanos na parte diversificada do currículo, por meio de quatro componentes curriculares optativos que se articulavam: Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental; Educação e Trabalho; História da Cultura Pernambucana (PERNAMBUCO, 2008b).

Como os componentes eram optativos para as escolas e estudantes, cada escola decidia qual deles iria ofertar. Dito isso, para esse estudo importa o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania, tendo em vista que foi nesse componente onde a educação em direitos humanos era trabalhada com maior ênfase direta.

Com essa nova matriz curricular, a GEDH elaborou o documento *Orientações Curriculares* (PERNAMBUCO, 2008a) que utilizamos como fonte desse trabalho. A seguir, a Tabela 1 apresenta a organização do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania a partir do ano de 2008.

Tabela 1. Temas e conteúdos programáticos do componente curricular optativo Direitos Humanos e Cidadania no período 2008-2010

Uni.	Tema	Conteúdo
I	Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos históricos dos Direitos Humanos: conceito de Direitos Humanos, Cidadania e Democracia • Direitos civis e políticos • Direitos econômicos e sociais • Direitos de solidariedade • Conhecendo a legislação: a Declaração Universal dos Direitos Humanos
II	A evolução dos Direitos Humanos no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • A legislação e os Direitos Humanos no Brasil • Movimentos sociais e Direitos Humanos no Brasil • As mídias e as diferentes formas de respeito e desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil • Conhecendo a legislação: direitos dos portadores de deficiência e dos idosos; Direitos da Criança e do Adolescente.

III	Preconceito, racismo e desigualdades no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • O que é racismo e preconceito no Brasil • A luta dos povos indígenas e a violação dos seus direitos • Quilombo – espaço de resistência de negros e negras • A exclusão socioeconômica da população afrodescendente no Brasil • Conhecendo a legislação: a lei contra o racismo.
IV	Equidade de gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos de gênero e de relações de gênero • Enfrentamento da violência contra a mulher • As relações de gênero e o mundo do trabalho • Conhecendo a legislação: a Lei Maria da Penha.

Fonte: (PERNAMBUCO, 2008 apud TAVARES, 2013, p.8).

O documento *Orientações Curriculares* (PERNAMBUCO, 2008a), sugeriu que o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania fosse trabalhado nas escolas da rede estadual através de quatro unidades, divididas entre temas e conteúdos. Nessa primeira fase que compreende o período entre 2008-2010, percebemos que a indicação da GEDH foi que o tema “Equidade de gênero” fosse trabalhado durante toda a unidade IV, ou seja, no último trimestre letivo.

Verificando os conteúdos indicados, encontramos questões importantes que ganharam espaço na educação básica, como o debate sobre conceito de gênero, relações de gênero, enfrentamento a violência e mundo do trabalho. Temos nessa proposta questões que contemplam tanto a concepção de educação em direitos humanos presentes nos diversos marcos legais já debatidos no trabalho em tela, bem como estão inseridas questões centrais problematizadas pelos estudos de gênero e sexualidade na educação.

O que também merece nossa atenção é o fato do documento Orientações Curriculares (PERNAMBUCO, 2008a), tratar o tema “Equidade de Gênero” considerando apenas as questões ligadas as mulheres. Há um completo silenciamento do documento sobre as questões de diversidade sexual e também sobre outras questões relacionadas ao gênero, como por exemplo sobre a transexualidade. Essa realidade está de acordo com o que Britzman (1996), Bento (2011) e Louro (2014) já apontaram em outros estudos.

Passamos agora para análise da segunda etapa da EDH na educação básica estadual de Pernambuco que compreende o período entre 2011-2014. Essa segunda etapa é marcada pela transversalidade da educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular, e oferta da disciplina obrigatória de direitos humanos nas escolas integrais e de educação profissional (TAVARES, 2013). É importante para compreensão que a rede estadual de ensino de Pernambuco é organizada em três grupos: escolas da rede regular, escolas de tempo integrais e escolas de educação profissional. Foi somente nas escolas integrais e de educação profissional que o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania continuou como obrigatório.

No ano de 2012 a SE/PE publicou o Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012). O caderno foi construído para orientar a educação em direitos humanos na rede estadual de ensino e trouxe propostas pedagógicas que podem ser trabalhadas transversalmente nos diversos componentes curriculares da educação básica, como também no componente Direitos Humanos e Cidadania.

O caderno é organizado em oito eixos temáticos e dois anexos. No eixo temático 2, intitulado “Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual” se concentram a maioria das orientações sobre gênero e diversidade sexual presentes no material. Ao final, o documento contém um texto de apoio em anexo que também trata do tema gênero, cujo título é “O bonde do desejo: O Movimento Feminista em Recife e o debate em torno do sexismo na política republicana (1927-1931)” (PERNAMBUCO, 2012, p.125). O eixo temático 2 do Caderno apresenta como sendo seu objetivo geral:

Possibilitar a articulação entre os vários conhecimentos e saberes com suas respectivas competências e habilidades, promovendo um ensino interativo que possibilite o debate sobre a promoção da igualdade entre gêneros, o combate à violência contra a mulher e o fortalecimento da sua autonomia, bem como o enfrentamento da homofobia e a defesa da livre orientação afetivo-sexual (PERNAMBUCO, 2012, p.30).

Diferente da primeira fase onde o documento orientador da GEDH não indicava a diversidade sexual e a homofobia como temas a serem trabalhados no componente curricular Direitos Humanos e Cidadania, na segunda fase temos uma ampliação dos temas indicados pela SE/PE através do caderno de orientações pedagógicas. Além de sugerir novos temas, também houve uma ampliação dos conteúdos sobre gênero por meio da proposição de atividades pedagógicas que buscam:

Reconhecer que o legado da cultura patriarcal instituiu a reprodução da dominação masculina em práticas cotidianas de poder, de violência, preconceito e discriminação contra as mulheres e que precisa ser combatido com a valorização da auto-estima feminina, da capacidade de luta e do empoderamento político das mulheres na perspectiva de uma sociedade mais justa e mais humana para homens e mulheres (PERNAMBUCO, 2012, p.32).

O caderno de orientações pedagógicas indica que nessa segunda etapa, a emancipação feminina passa a ser um tema central do componente Direitos Humanos e Cidadania. Conforme discutido por Britzman (1996) e Louro (2014), nas escolas há uma desvalorização feminina em detrimento de um reconhecimento exacerbado do masculino. Orientações pedagógicas que visem superar essa situação atendem a concepção de educação em direitos humanos estabelecida nos diversos marcos legais nacionais e internacionais em relação a educação em direitos humanos, sobretudo no PNEDH, no PMEDH e no PNDH III.

Uma lacuna presente no caderno de orientações pedagógicas e que persiste desde a fase inicial (2008-2010) do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania é um silenciamento sobre a transexualidade e a cidadania das pessoas travestis e transexuais. Conforme refletido por Bento (2011), essas pessoas convivem com uma série de violações no espaço escolar, fazendo com que elas tenham que abandonar a escola. Ainda segundo Bento (2011), o que ocorre de fato é que elas são expulsas de maneira informal do ambiente escolar.

Considerações finais

Esse trabalho que lançou olhares sobre o que indicam os conteúdos programáticos do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede estadual de ensino de Pernambuco em relação as questões de gênero e diversidade sexual, nos apontou aspectos importantes em torno dessa questão.

Um ponto que merece atenção é a grande quantidade de marcos legais nacionais e internacionais que promovem a promoção da igualdade de gênero e o respeito a diversidade sexual na educação básica. Iniciando com o primeiro PNDH, passando pelo PNEDH e PMEDH, e mais recentemente, em 2009, a terceira versão do PNDH. Outra questão relevante é que apesar desses importantes marcos legais nacionais e internacionais, os estudos de gênero e diversidade sexual na educação apontam que persiste nas instituições escolares, um quadro opressor de violência sexista e homofóbica. Demonstrando que a materialidade do que consta nos marcos legais ainda está longe de concretizar-se, embora existam algumas experiências exitosas.

Retomando o objetivo dessa pesquisa, foi possível identificar que os conteúdos programáticos do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede estadual de ensino, sugeridos pela SE/PE, indicam uma concepção de Educação em Direitos Humanos semelhante a que está presente no PNEDH, buscando formar sujeitos/as de direito que se reconheçam detentores/as de cidadania.

Nas duas etapas do componente Direitos Humanos e Cidadania, que compreendem os períodos 2007-2010 e 2011-2014, a SE/PE sugeriu temas e conteúdos que buscam a promoção da igualdade de gênero. Em relação a promoção do respeito a diversidade sexual, a partir dos documentos analisados verificamos a ausência dessa questão no documento orientações curriculares da primeira etapa, enquanto que na segunda etapa o caderno orientador sugeriu atividades pedagógicas numa perspectiva de enfrentamento da homofobia e a defesa da livre orientação afetivo-sexual. Ainda em relação aos nos-

so achados, verificamos uma lacuna nos documentos analisados em relação a temas e conteúdos que levantassem questões sobre a transexualidade e a cidadania das pessoas trans.

Nesse sentido, os conteúdos programáticos do componente Direitos Humanos e Cidadania da rede estadual de ensino de Pernambuco, embora com algumas lacunas, indicam o anseio da promoção da igualdade de gênero e do respeito a diversidade sexual na educação básica.

Compreendemos que o presente estudo em função do seu formato e características não responde a todas as questões necessárias. Outras iniciativas de pesquisa sobre esse tema se utilizando de técnicas metodológicas diferentes, podem encontrar outras questões relevantes. Compreendemos também que o fato da SE/PE produzir documentos orientadores a respeito do conteúdo programático do componente Direitos Humanos e Cidadania não garante que esses temas e conteúdos sejam trabalhados no dia a dia das escolas.

Todavia, em um cenário de disputas e investidas dos setores mais conservadores e opositores a promoção da igualdade de gênero e do respeito a orientação sexual na educação básica, iniciativas governamentais que se propõem trabalhar essas questões nas escolas também contribuem para o enfrentamento das violências sexistas e homofóbicas presentes no ambiente escolar.

Notas

1 Para mais informações sobre o CNEDH: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cnedh>. Acesso em: 18/07/2016.

2 À Secretaria Executiva de Gestão da Rede cabe implementar, monitorar e avaliar a política educacional do estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=169>. Acesso em: 20/07/2016.

Referências

AMADO, João da Silva. A Técnica de Análise de Conteúdo. Revista Referência. In: <http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id_website=3&d=1&target=DetalhesArtigo&id_artigo=2049&id_rev=5&id_edicao=20>. Acesso em: 28/07/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1998.

BENTO, Berenice Alves de Melo. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2) maio-agosto/2011. Pp. 548-559.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

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

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

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

_____. Ministério da Educação. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SDH, 2010.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

- CORNEJO, Giancarlo. A Guerra declarada contra o menino afeminado. Tradução de Larissa Pelúcio. In: **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-78, 2012.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto alegre: Artmed, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e da homofobia no contexto escolar. In: **Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2008.
- LOURO. Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9(2), 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Os Femininos no Magistério: professoras lésbicas nas escolas**. Currículo sem Fronteiras. v. 14, n.3, p.160-180, set/dez. 2014.
- MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica, 2012.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania. Componentes curriculares**. Recife, SE/GEDH, 2008a.
- _____. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Instrução Normativa n.º 03/2008, de 4 de março de 2008. Dispõe sobre a implantação/operacionalização das Matrizes Curriculares nas Escolas da Rede Estadual de Educação a partir do ano letivo de 2008. Diário Oficial do Estado, Recife, 4 mar. 2008b.
- _____. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino**. Recife: Secretaria de Educação, 2012
- SACAVINO, Suzana. Direito Humano à Educação no Brasil: uma conquista para todos (as)? In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.
- SILVA, Aínda Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TAVARES, Celma. A política de educação em direitos humanos na rede pública estadual em Pernambuco: um processo em construção. In: Simpósio da ANPAE: Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 26, 2013, Recife. **Anais...** Editora ANPAE, 2013. v. 1, p. 1-18.
- UNESCO. **Programa mundial pra educação em direitos humanos: primeira fase**. Brasília: Unesco, 2009.
- VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. In: **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, p. 15-40, 2010.

Recebido em 29 de janeiro de 2017.

Aceito em 22 de março de 2017.