



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**



RENATA MATIAS DE ALMEIDA FORMIGA

**PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
DIREITOS HUMANOS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA/PB
2015**

RENATA MATIAS DE ALMEIDA FORMIGA

**PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
DIREITOS HUMANOS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, área de concentração Políticas Públicas em Direitos Humanos, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

**JOÃO PESSOA/PB
2015**

RENATA MATIAS DE ALMEIDA FORMIGA

**PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
DIREITOS HUMANOS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

DEFESA DA DISSERTAÇÃO

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. M^a de Nazaré Tavares Zenaide /UFPB

Prof. Dr. Fernando C. B. de Andrade/UFPB

Prof.Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva/UFPB

JOÃO PESSOA/PB

2015

À minha grande amiga e amada avó Nilza
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças e sabedoria para seguir em frente, mesmo quando tudo me move ao contrário;

Agradeço também a minha família por ser minha maior incentivadora, em especial minha mãe, Rúbia, que em tudo me ajuda, me encoraja e faz o impossível para que sua caçula seja uma pessoa feliz e realizada profissionalmente.

Agradecimento muito especial a minha orientadora, Profa. Dra. M^a de Nazaré Tavares Zenaide, por ser uma pessoa realmente humana, sensível e extremamente sábia em conhecimento; por saber me conduzir no decorrer de todo o trabalho, buscando sempre o meu melhor.

Agradecimento aos professores Dr. Fernando C. B. de Andrade e Dr. Orlandil de Lima Moreira, a quem tenho enorme carinho e admiração pelos profissionais que são, pela competência e maestria em me conduzir ao caminho do melhor trabalho acadêmico.

[...] como uma teia de gritos escutados e sentidos como se fosse a sua própria carne (AGUIRRE, 1997, p. 7).

RESUMO

O presente trabalho trata da educação em direitos humanos, tendo como objeto de análise a escola pública, especialmente, experiências de educação em direitos humanos criadas a partir do Programa Mais Educação do Ministério da Educação, realizadas em João Pessoa e sistematizadas em monografias do Curso de Especialização em Educação Integral e Direitos Humanos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, no período de 2013-2014. O trabalho tem como objetivo geral analisar a produção discente do Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos, de modo a compreender a inserção da educação em direitos humanos no Programa Mais Educação. Como objetivos específicos, pretende-se: contextualizar e sistematizar a proposta pedagógica do Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos do NCDH-UFPB; mapear as problemáticas pesquisadas nas monografias relativas aos direitos humanos e analisar a perspectiva teórica e metodológica adotada nos estudos monográficos em relação à educação em direitos humanos. Como metodologia, o estudo se pautou por uma pesquisa qualitativa através da análise bibliográfica e documental do Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos. A inserção dos direitos humanos em programas de educação integral favorece a transversalidade no currículo na educação básica.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Integral; Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This work deals with human rights education, with the object of analysis to public school, especially education experiences in human rights, created from the More Education Program of the Ministry of Education, held in Singapore and systematized in the course monographs Specialization in Integral Education and Human Rights of Citizenship and Human Rights Center UFPB in the 2013-2014 period. The work has as main objective to analyze the student production of Integral Education Specialization Course on Human Rights, in order to understand the inclusion of human rights education in the More Education Program. The specific objectives, aims to: contextualize and systematize the pedagogical approach of the Integral Education Specialization in Human Rights NCDH-UFPB; map the problem searches for monographs on human rights and analyze the theoretical and methodological perspective adopted in monographic studies in relation to human rights education. As methodology, the study was based on a qualitative research through literature review and documentary involving the monographs of Integral Education Specialization Course on Human Rights. The inclusion of human rights in comprehensive education programs favors transversal in the curriculum in basic education.

Keywords: Human Rights Education; Integral education; More Education Program.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	21
1.1 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	21
1.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS.....	36
1.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: OS PLANOS NACIONAIS.....	45
1.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	57
2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	57
2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	64
2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	73
3 A PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS.....	84
3.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS.....	84
3.2 A PRODUÇÃO DISCENTE.....	98
3.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE E DA TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS NAS MONOGRAFIAS.....	100
3.4 A INSERÇÃO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação do número de vagas e concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012 da UFPB.....	87
Gráfico 2: Gênero da relação de concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	100
Gráfico 3: Relação da formação dos concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	101
Gráfico 4: Relação dos cargos exercidos pelos concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	102
Gráfico 5: Inserção dos direitos humanos nos temas das monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	102
Gráfico 6: Palavras Chaves utilizadas nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	103
Gráfico 7: Inserção dos direitos humanos e educação integral nos capítulos e subtópicos das monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	104
Gráfico 8: Presença do Programa Mais Educação nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	105
Gráfico 9: Autores indicados nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	106
Gráfico 10: Parceria entre direitos humanos e educação integral nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	106
Gráfico 11: Transversalidade dos direitos humanos nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da Bibliografia.....	95
Tabela 2: Disciplinas que enfocaram a temática da educação integral.....	96
Tabela 3: Disciplinas que enfocaram a temática da educação popular.....	96
Tabela 4: Disciplinas que enfocaram a temática dos direitos humanos.....	96
Tabela 5: Disciplinas que enfocaram a temática da educação em direitos humanos.....	96
Tabela 6: Distribuição das Dissertações por temas abordados.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das Disciplinas do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.....	86
Quadro 2: Relação das Ementas das Disciplinas do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012.....	91

INTRODUÇÃO

O problema da violência social vem afetando toda a sociedade e a comunidade escolar. Enquanto problema social o tema passa a ser discutido tanto pelos movimentos sociais e o meio político, quanto pela mídia e o campo acadêmico. Atualmente, a violência ocupa os programas da mídia televisiva e de rádio, extendendo para os blogs e outros em meio eletrônico, produzindo até certo ponto sentimentos de insegurança, medo e ódio. Os efeitos de naturalização e banalização da violência geram sentimentos ambíguos, pois ao mesmo tempo que faz as pessoas e grupos exigirem ações preventivas, faz também exigirem ampliação dos meios punitivos. (COSTA, 2000; CARDIA, 1995).

A violência que gera violações de direitos constitui um dos entraves principais na conquista de uma sociedade cidadã, pois a violência, seja de qual tipo for, está na maioria das vezes atrelada ao sistema socioeconômico, político e cultural.

A violência quando ocorre ou origina-se no âmbito escolar, se manifesta em formas de discriminação, violência física, moral e psicológica; criando a necessidade dos educadores e gestões reunirem-se em encontros e conferências mobilizando a sociedade no âmbito nacional e internacional pela proteção dos direitos. São dessas formas tradicionais e atuais de violência que cria no âmbito da Organização das Nações Unidas a vontade de criação de convenções, décadas e planos internacionais objetivando a prevenção do racismo, da xenofobia, da discriminação e outras formas de violência.

A centralidade do problema tem motivado relatórios mundiais de violência, a exemplo do Relatório Mundial da Violência e Saúde (OMS, 2002) e o Relatório da Violência contra Criança da ONU (PINHEIRO, 2011).

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que, a violência e todas as formas de violações dos direitos humanos têm pautado a necessidade de metodologias preventivas que associem o combate e a interrupção da violência criminal, assim como a prevenção com modalidades de ações mais amplas, articulando as políticas públicas. É no Século XX que a cultura de paz e a educação em direitos humanos passam a ser objetos de

décadas, planos e programas de políticas públicas, dando atenção para o papel preventivo da educação. A Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) assim como a Década da Cultura de Paz (2000-2010) enfocam a educação em e para os direitos humanos como uma das possibilidades de se promover uma formação capaz de produzir mudanças de mentalidades e socialização cultural.

Quando falamos em cultura nos referimos ao conjunto de valores, crenças, atitudes, práticas e mentalidades que orientam as relações interpessoais, relações sociais e políticas. E, portanto, se nós queremos influir para mudar mentalidades no sentido de respeito à dignidade de todos os seres humanos sem qualquer distinção, precisamos trabalhar com projetos de educação, educação como formação da personalidade. Então a educação nesse sentido de formação desta cultura é o melhor caminho para transformarmos uma sociedade ainda marcada pela barbárie numa sociedade que seja contemporânea do que hoje a consciência moral da humanidade considera uma sociedade realmente de humanos, livres e solidários (BENEVIDES, 2009, vídeo).

A II Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, constitui um marco para a definição de políticas de direitos humanos, uma vez que, os países membros da ONU assumiram o compromisso de prevenir a violência, propondo a inserção do ensino dos direitos humanos nos sistemas formais de ensino, comprometendo gestores e profissionais da educação.

No Brasil, a inclusão dos direitos humanos no ensino formal tem sido objeto de Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009). Entretanto, com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2003) o poder público procedeu o processo de institucionalidade da educação em direitos humanos na políticas públicas, de direitos humanos, educação e justiça e segurança pública. Propõe o PNEDH a realização de ações em cinco eixos, envolvendo educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais de segurança e justiça e educação e mídia (BRASIL, 2006).

No âmbito do Ministério da Educação, o tema dos direitos humanos adentra atenção especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, anteriormente SECAD, Secretaria de Educação Básica – SEB e Secretaria de Educação Superior –

SESU, através de programas educacionais, tais como: Paz nas Escolas (1999)¹; Ética e Cidadania (2004); Escola Aberta: educação, cultural, esporte e trabalho para juventude² (2004), Escola que Protege³(2005); Mais Educação⁴ (2007) e Programa Educação em Direitos Humanos (2010).

É na perspectiva de uma formação para a cidadania democrática e intercultural que propostas de educação de tempo integral inserem o compromisso com a década, a exemplo do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que objetiva:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (MEC-Portaria 17/2007).

Com a ampliação do tempo de, no mínimo de sete horas diárias de atividades, de segunda a sexta-feira, os espaços e as oportunidades educativas, reiventam o tempo na escola, na medida em que propõem uma mudança de paradigma na educação escolar. Busca-se, com o mesmo, construir a intersectorialidade entre Educação, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Inclusão Digital, Assistência Social, Saúde, Cultura e Esporte, com o intuito de promover a educação de tempo integral, respeitando a pluralidade de seus sujeitos e combatendo a cultura da exclusão escolar.

Através do Programa Mais Educação, que se ancora no pensamento de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na perspectiva da construção da escola republicana e democrática, a SECADI-MEC propõe:

¹ Segundo Denise Paiva, coordenadora do Departamento da Criança do Ministério da Justiça, o Programa Paz nas Escolas foi criado em 1999 para enfrentar o fenômeno da violência urbana. Disponível em: www.nepp-dh.ufrj.br/paz_escola.pdf

² Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, criado pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf

³ O Programa Escola que Protege foi criado pela Resolução 37 do Ministério da Educação para prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil.

⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

[...] atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm).

Na Paraíba, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano Estadual de Gestão “Paraíba Faz Educação”⁵ criado para articular as possibilidades de melhoria dos índices educacionais, uma vez que estes, se apresentam com grande defasagem, além da problemática da violência que situa a Paraíba dentre os cinco estados com maior índice de violência no Mapa da Violência de 2015.

Enquanto pesquisadoras da área dos Direitos Humanos, não podemos ficar indiferentes ao problema da violência e da urgência em ações educacionais que promovam a garantia da integridade física e psicológica dos alunos, assim como a efetivação dos direitos que os cercam, é preciso procurarmos condições para que o educador consiga trabalhar com ética e profissionalismo, respeitando seu alunado em sua integralidade e sempre dialogando com os alunos, pois “só o diálogo comunica” (FREIRE, 1983, p.107).

Se a realidade expõe as chagas da sociedade, a escola não fica isenta, assim como o Conselho Nacional de Educação, que em 2012, instituiu através da Resolução nº1, de 30 de maio de 2012, instituiu as Diretrizes Nacionais sobre a Educação em Direitos Humanos. Com isto, o desafio posto às políticas e programas educacionais é o de promover uma educação voltada aos direitos

⁵O Plano Estadual de Gestão Paraíba Faz Educação, instituído em 2011, integra: Programa Primeiros Saberes da Infância; Projeto Revisitando os Saberes; Curso de Especialização em Fundamentos da Educação – Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Pré-Vestibular Social - PBVest; Educação em tempo integral (Ensino Fundamental – Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador – Proemi); Ler, Entender e Fazer: Plano estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos; SE SABE DE REPENTE- projeto de apoio a expressão juvenil; Formação de Educação em Direitos Humanos; PRIMA – programa de inclusão por meio da música e artes; Seminário Estadual de Gestão Escolar; Educador Digital; Prêmios em Educação: Escola de Valor e Mestres da Educação; Avaliando IDEPB; Concurso público; Plano Estadual de Enfrentamento à Violência nas Escolas; Orçamento Democrático Escolar; Reordenamento das Escolas; Projeto Olhos Coloridos; Projeto Maria, Maria; Projeto Diversidade na Agenda e Grupo de Apoio Tecnológico – aprendizado e ensino facilitados. Informações sobre os projetos no endereço eletrônico www.paraiba.pb.gov.br/educação. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/57827714/doespb-15-08-2013-pg-15>. Acessado em 14/07/2015.

humanos, não apenas em debates esporádicos, mas como parte do currículo e da metodologia de ensino.

A educação em direitos humanos encontra-se definida como um direito fundamental pela Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de Direitos Humanos (2011), quando afirma em seu artº 1, que “Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos”.

Quando os sujeitos se sentem pertencentes a uma coletividade e respeitados em sua dignidade e direitos, pelos seus membros, poderão desenvolver menos predisposição para a violência como mecanismo de destruição do outro. Isto vale para os segmentos sociais de modo geral, inclusive para os que acessam os bens econômicos, uma vez que a violência se generaliza em todos os segmentos sociais. Entretanto, pode se tornar mais crítico, quando pessoas ou coletivos, que muitas vezes não têm seus direitos legais garantidos, estão expostos à violência e à insegurança pessoal e comunitária.

Por isso, Declarações e Planos de Ação, como o aprovado nas Conferencias de Viena (1993) e Durban (2002), insistem no papel da educação em direitos humanos para intervir na problemática da violência. Valorizar as práticas e programas educacionais voltados para cultura de paz com cidadania passam a fazer parte das pautas públicas em construção. Socializar a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos é de suma importância para encorajar a comunidade escolar e entorno no sentido de buscar efetivar e promover os direitos; ademais, devem orientar na busca das causas desta violência; assim, fica mais coerente para traçar estratégias para se promover a paz.

O tema da educação em direitos humanos se justifica pelo fato das experiências vividas cotidianamente no trabalho de pesquisadora na área de educação, defrontar com as expressões de violência no cotidiano escolar através do Programa Mais Educação. A questão da prevenção da violência é de grande relevância, tanto para o programa quanto para a escola, uma vez que, enquanto graduada em Psicologia e há doze anos trabalhando em escolas públicas, com estudantes de todas as faixas etárias, principalmente crianças e

adolescentes, tinha como objeto de preocupação a garantia da integridade física e psicológica dos alunos, assim como a efetivação dos seus direitos.

Acreditamos, que os atores envolvidos no cenário escolar precisam, antes de qualquer coisa, aprender e ensinar o respeito e a proteção da integralidade física, moral e psicológica; praticando uma pedagogia reflexiva, dinâmica e libertadora, sempre voltada à educação em direitos humanos, não apenas em uma leitura fria de diretrizes voltadas à temática, mas como constantes vivências carregadas de significados e reflexões.

O presente trabalho trata da educação em direitos humanos, tendo como objeto de análise a escola pública, especialmente, experiências de educação em direitos humanos criadas a partir do Programa Mais Educação do Ministério da Educação, realizadas em João Pessoa e sistematizadas em monografias do Curso de Especialização em Educação Integral e Direitos Humanos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, no período de 2013-2014.

Este trabalho tem relevância social, pois se situa num momento em que a sociedade e o poder público estão alarmados com o problema da violência demandando do sistema de ensino, em que discussões e ações efetivas que promovam a vida digna se tornam essenciais ao fomento desta cultura de paz. Assim, é possível um maior entendimento desta problemática envolver as diversas manifestações da violência que ocorrem na própria escola e no entorno dela, procurando compreender e minimizar a existência dos comportamentos agressivos entre os alunos e entre alunos e professores, por meio das oficinas de direitos humanos, realizadas através do Programa Mais Educação.

Como recorte temático, pretendeu situar a pesquisa no âmbito da formação em direitos humanos realizada pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. O trabalho tem como **objetivo geral** analisar a produção discente do Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos, de modo a compreender a inserção da educação em direitos humanos no Programa Mais Educação. Como **objetivos específicos**, pretende-se: contextualizar e sistematizar a proposta pedagógica do Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos do NCDH-UFPB; mapear as problemáticas pesquisadas nas monografias relativas aos direitos

humanos e analisar a perspectiva teórica e metodológica adotada nos estudos monográficos em relação a educação em direitos humanos.

A pesquisa pretende contribuir com a política nacional de educação em e para os direitos humanos e a sociedade, acrescentando um conhecimento no que se refere à análise da produção discente e de que modo a temática dos direitos humanos inseriu-se na mesma.

Como **metodologia**, o estudo se pautou por uma pesquisa qualitativa através da análise bibliográfica envolvendo as monografias do Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2009), é aquela que se caracteriza por buscar suas fontes em pesquisas já realizadas em livros e na rede mundial de computadores. Para Lüdke e André (1986, p. 38) “são considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’”. Nestes, se incluem:

[...] leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de radio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A pesquisa se mostrou viável, pois além de ser um tema altamente relevante para nossa sociedade, com contribuições significativas, a pesquisadora já possui abertura para pesquisar as monografias do Curso de Especialização em Educação Integral e Direitos Humanos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB – assim como já atua no programa (como coordenadora) há mais de sete anos, possuindo um conhecimento relevante da temática em questão.

Vale salientar que a escola é, sobretudo, um lugar de inserção social, onde se pode desenvolver a personalidade, o conhecimento científico e a cidadania. A violência é um problema social que está presente nas ações dentro que das escolas, e se manifesta de diversas formas entre todos os envolvidos no processo educativo.

Enquanto instância de socialização, a escola pode construir o respeito e a amizade entre os diferentes, assim como pode reproduzir velhas violências sociais, gerando sofrimento e mal estar social. O ideal é que se torne um

espaço ideal para o exercício da cidadania democrática. Foi nesta perspectiva que este estudo se apresentou, no sentido de identificar nas ações de educação promovidas pelo Programa Mais Educação, os problemas de direitos humanos abordados, as ações e os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados nestas escolas públicas.

A proposta de dissertação está estruturada em três capítulos. O **capítulo um** aborda os fundamentos históricos e filosóficos da educação em direitos humanos, destacando a contribuição histórica de educação popular na América Latina e Brasil para a construção de ações de educação não formal em e para os direitos humanos.

O **capítulo dois** apresenta a inserção da educação em direitos humanos nas políticas educacionais a partir da Década da Educação em Direitos Humanos, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - no sistema global e regional de direitos humanos - e no âmbito nacional, o Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Apresenta o Programa Mais Educação e a inserção dos direitos humanos com a educação integral.

O **capítulo três** apresenta o perfil monografias de educação em direitos humanos realizadas no Curso de Especialização Educação Integral em Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que as Oficinas em Direitos Humanos.

1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A educação em direitos humanos, enquanto tema de políticas públicas, ganha centralidade com a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), quando os países do sistema global e regional passaram a criar, aprovar e implementar recomendações, planos globais e nacionais, além de resoluções com vistas a inserção dos direitos humanos nas políticas educacionais.

As políticas de educação em direitos humanos têm uma contextualização internacional e nacional, considerando a inserção do Brasil na Organização das Nações Unidas (ONU) e na Organização dos Estados Americanos (OEA).

A educação em direitos humanos antes de se institucionalizar em declarações, planos e programas é gestada nas ações de educação não formal junto aos movimentos sociais para então adentrar a educação formal em tempos de transição.

Pretende o presente capítulo contextualizar os fundamentos históricos e filosóficos da educação em direitos humanos no território da América Latina e Brasil, de modo a subsidiar a construção de uma cultura democrática, para ser inserida no Programa Mais Educação.

1.1 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A construção conceitual da Educação em Direitos Humanos na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) emerge como princípios fundadores da dignidade e da igualdade e solidariedade humana. O artigo 12º da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), afirma:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe

seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente pelo menos, a instrução primária.

As formas de violência no âmbito escolar fragilizam os vínculos humanos e modos de convivência. Fazer com que as diferenças não resultem em exclusão, discriminação e abandono é um dos desafios da escola.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) os direitos humanos são um princípio indissociável da educação para a liberdade, a paz. O artigo 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirmam:

Artigo 26 - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27 - 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

A convivência com as diferenças num país multicultural como o Brasil é um princípio relevante para promover a igualdade de direitos. Educar, pois, com o princípio da igualdade e da solidariedade implica em afetar as violências que dissolvem os homens, o que não se faz apenas com conteúdos. Nesse sentido é que Zenaide (2005, p. 354) afirma sobre a Educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos atravessa os conteúdos e as práticas sociais e institucionais, ressignificando os métodos, os conteúdos, as relações, a cultura, os projetos de vida e de trabalho. Logo, ela não pode ser reduzida a disciplinas ou a ações pontuais e desintegradas.

Iniciando de modo não formal, a partir de experiências de resistências à opressão e à violência dos movimentos e entidades sociais, a educação em direitos humanos, no Século XXI, tanto na União Europeia como na OEA assumiu processos de institucionalização, adentrando o sistema de ensino.

O descaso com a dignidade humana, os crimes contra a humanidade e a escalada da violência fizeram com que as Nações Unidas aprovassem uma Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), que por sua vez necessitou de criar um Programa Mundial (2004), resultando em 2011 na aprovação de uma Declaração Mundial específica para educação em direitos humanos.

O que a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação, em matéria de Direitos Humanos, de 2011 afirma como educação sobre direitos humanos?

Artículo 4 - La educación y la formación en materia de derechos humanos deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes, con miras a:

- a) Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional;
- b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente;
- c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
- d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación;
- e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la

incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan.

Confrontando a educação em direitos humanos com a realidade escolar perguntamos: será que a Educação em Direitos Humanos tem sido tão importante para o projeto de sociedade democrática? Como o tema é recebido na escola e recepcionado no projeto político pedagógico? De que modo ações educativas em direitos humanos podem influir na construção do respeito e da cultura de direitos?

A Educação em Direitos Humanos aos poucos, da sociedade civil para a escola vem ganhando um espaço significativo com o processo de redemocratização da sociedade. Se de um lado os movimentos em educação conquistaram processos de universalização do acesso, do outro, os movimentos identitários denunciaram as violências que persistem e que são fatores de exclusão e afastamento da escola.

Educar em direitos humanos, entre outros sentidos, significa afirmar o que para muitos foi negado durante séculos, o direito à instrução, o direito a pensar por si mesmo, com liberdade e autonomia, de manifestar suas próprias inquietações e anseios reprimidos, de ser reconhecido e respeitado em suas singularidades, subjetivas e culturais, de existir como pessoa humana, com dignidade e sujeito de direitos.

O educador que integra em sua prática pedagógica os princípios dos direitos humanos nos conteúdos, no modo de relacionar-se, na forma de coordenar o espaço da sala de aula, favorece momentos de proteção e promoção dos direitos humanos, contribuindo com a construção de cidadãos com sentimentos de pertencimento e solidariedade.

A Educação em Direitos Humanos deve ser uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção. Quando se descobre o valor da vida, sua enorme riqueza e seu potencial de crescimento e criatividade, o coração se dilata. Nos contextos em que convive com a morte de forma cotidiana, a celebração da vida adquire uma densidade particularmente intensa (CANDAUI, 1999, p. 22).

A temática dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, agora algo mais palpável, próximo das realizações pessoais dos indivíduos e coletivos, passa

então a ter sentido concreto na vida da escola e das pessoas. Nesse sentido, é que se trata dos direitos humanos no currículo explícito e implícito.

Candau (1998, p.36) afirma que “a Educação em Direitos Humanos proporciona uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito quanto no currículo implícito”. Nesse sentido, trabalhar com direitos humanos no currículo da educação básica exige do educador que potencialize capacidades humanas e críticas que possam transformar a vida e a sala de aula em momentos singulares, com vivências de real significado para educadores e educandos.

Candau (1999) confirma como princípios orientadores da educação em direitos humanos a afirmação de uma visão crítica da educação, a ética do público e da solidariedade, uma cultura de direitos humanos, uma educação intercultural e um enfoque multidimensional de educação.

Concordando com Bittar (2011), acreditamos que para introduzir os direitos humanos nos currículos escolares, seja necessário o educador, antes de qualquer coisa, esteja sensibilizado e comprometido com o conhecimento do tema, e que se sinta diretamente responsável pela formação de seus alunos e por essa incumbência. Um educador em direitos humanos precisa ter um profundo conhecimento e vínculo com a sociedade, com a história das lutas por direitos, com as culturas e a vida humana.

Nesse sentido, o educador precisa demonstrar empatia para com a dor de muitos, principalmente daqueles que convivem na pele com a discriminação, a intolerância, o racismo, entre outras formas de violência social. As formas de violências que persistem e se reproduzem demonstram que:

[...] é necessário construir uma cultura dos direitos humanos a partir do cotidiano, influenciando profundamente nas mentalidades e gerando novas práticas sociais; para isso é fundamental o papel da educação. Formar para a cidadania e para a democracia é um objetivo irrenunciável das diferentes práticas educativas, no âmbito formal e não formal, e passa necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos (CANDAU, 1999, p. 15).

Se nos constituímos como seres humanos, capazes de exercer alteridade e indignação quando nos deparamos com seres humanos sofrendo

situações de opressão, violência, exclusão, somos, também, sujeitos desajustados e humanos, capazes de atuar como educadores, valorizando as diferenças em salas de aula e promovendo uma convivência respeitosa entre os diferentes, impedindo que as singularidades sejam transformadas em desigualdades.

A violência afeta a vida pessoal e escolar, gera mal estar pessoal e um clima de guerra entre as pessoas afetando o processo ensino-aprendizagem e o clima na escola. Não podemos simplesmente assistir passivamente aos atos de violência como se não ecoassem em toda a comunidade escolar. Os conflitos fazem parte da vida em sociedade; entretanto, quando não são administrados de forma resolutiva podem gerar um problema maior, chegando a situações extremas de violências.

Vera Candau (1999, p.16) chama atenção para a relação entre a sociedade e a escola, uma vez que “as práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da Educação em Direitos Humanos”.

Para que a educação possa ser um processo permanente de libertação, nas palavras de Freire, significa que a educação em direitos humanos deve refletir sobre a didática que se estará utilizando, uma vez que a educação pode acontecer tanto em direção da regulação como da emancipação. Declarar a liberdade não significa que se está educando para autonomia e liberdade.

Será que a aula está servindo para aprisionar ou libertar nossos alunos? Acreditamos que dependendo de como o educador visualiza sua profissão, ele possa aprisionar cada vez mais aqueles que durante muito tempo foram oprimidos e calados em suas inquietudes; ou, por outro lado, continuamente tentar ajudar seus alunos a libertarem-se de todas as amarras de um sistema educacional defasado, que já não encontra espaço. Neste último caso, ele conseguirá não só colaborar para o empoderamento dos discentes sob seus cuidados, mas também se tornará, com isso, mais humano. (FORMIGA, 2013, p. 25).

A presença da violência na sociedade e na escola pode significar ausência de direitos, presença de injustiças, intolerâncias com as diferenças, ausência de igualdade, falta de solidariedade, processos repetidos de exclusão e abandono social. A violência expressa linguagens humanas que precisa

decifração. Às vezes, fazemos vista grossa em relação aos conflitos que surgem na escola, simplesmente pelo fato de não estarmos preparados para lidarmos com os mesmos, ou por que desistimos de sermos humanos e convivemos com os conflitos de forma cotidiana. Muitas vezes o conflito pode estar expressando necessidades de mudanças, mas como somos conservadores, às vezes, impedimos as mudanças.

No cotidiano de muitas escolas,

[...] vivemos em uma interconectividade que nunca existiu antes. Mas nesse mundo há coisas insuportáveis. Para vê-las é preciso olhar bastante, procurar. Digo aos jovens: procurem um pouco, vocês vão encontrar. A pior das atitudes é a indiferença (HESSEL, 2011, p.21-22).

A indiferença, a perda da empatia, o alheamento fortalece o processo de coisificação do ser humano, afasta e torna as pessoas estranhas umas às outras. Nesse sentido, Nancy Cardia (1995) chama atenção para o fenômeno da exclusão moral que pode tornar as pessoas como meros expectadores da violência, incapazes de tecer a trama da violência, individualizando o fenômeno e até culpabilizando as vítimas.

Na escola, a exclusão moral pode tornar-se ainda mais grave uma vez que pode significar a desistência dos educadores para com as pessoas. Por isso, Cardia (1995, p. 6-7) teve, como objeto de investigação, “as razões para a naturalidade da reação de uma boa maioria da população à violência praticada pela própria atuação do Estado”, tentando decifrar a ausência de indignação, como se tivesse ocorrendo na sociedade “um processo coletivo de desativação dos mecanismos de autocontrole moral”.

Introduzir na educação a temática dos direitos humanos significará, portanto, não apenas entender de conteúdos específicos e necessários de direitos humanos, mas, principalmente, conviver e usar tais princípios e conteúdos para exercitar a sensibilidade e a razão.

As propostas metodológicas em educação em direitos humanos podem ser múltiplas, uma vez que se referem a uma multiplicidade de sujeitos. Entretanto, alguns princípios são relevantes para construir os caminhos metodológicos. São eles: Princípios éticos (dignidade, respeito à diversidade

sociocultural, igualdade, autonomia do sujeito do conhecimento); Princípios políticos (convivência social, participação com autonomia, liberdade, responsabilidade e solidariedade, justiça social e democracia); Princípios educacionais (cultura, conhecimentos contextualizados, relação teoria e prática, memória das violações, dialogicidade, democracia escolar, transversalidade, inter e transdisciplinaridade, criticidade, empoderamento dos sujeitos) (SILVEIRA et al, 2007).

Para Candau (1999) uma proposta metodológica de se trabalhar os direitos humanos é utilizar-se de oficinas pedagógicas, que adotam uma perspectiva integradora e reflexiva, nas quais os sujeitos são tratados como a força motriz do processo de produção do conhecimento.

As oficinas são a concretude de uma metodologia participativa de construção e desconstrução de saberes, oportunizando a reflexão, o debate e o compromisso mútuo.

[...] Uma proposta de Educação em Direitos Humanos não pode reduzir-se a uma série de técnicas didáticas ou dinâmicas de grupo. Nela está implicada toda uma postura pedagógica [...] Trata-se de uma postura que deve penetrar as diversas dimensões da ação educativa. Não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem de se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos. (CANDAU, 1999, p. 24).

Outra forma de se incluir a temática da Educação em Direitos Humanos na escola se dá através do trabalho desenvolvido com as linguagens artísticas que imprimem novas estéticas.

[...] A arte, através do arrebatamento, da democracia de sua linguagem, tem um grande potencial a jogar a favor de práticas emancipatórias; daí seu relevo no âmbito da formação humana, daí ser um equipamento indispensável para a tarefa ser desempenhada, ainda que complexamente, pela Educação em Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos e para os direitos humanos procura estimular todas as formas pelas quais se possa chegar a conceber o resgate do sujeito, e a sensibilidade não é um aspecto irrelevante desta dinâmica (BITTAR, 2011, p. 70).

Magendzo (2008), utilizando da Pedagogia Crítica, tece reflexões acerca da metodologia para a Educação em Direitos Humanos. Como um conjunto de ideias, forças, o autor destaca que a educação em direitos humanos é uma educação contextualizada e construtora da democracia; envolve uma dupla dimensão política-pedagógica; é uma educação político transformadora, integral ao longo da vida e em todas as modalidades informal, não-formal e formal de ensino, uma ferramenta cidadã que promove a democracia, uma educação holística, que integra as distintas dimensões humanas, uma educação ética e de valores como da inclusão, uma educação construtora de sujeitos de direitos e de paz.

Para tanto, é necessário atentarmos para a história dos direitos humanos, e como ela impactou nossa sociedade, a começar pela luta contra o autoritarismo, que atravessou vários períodos da história social. Na fase da primeira globalização que foi o colonialismo,

A história do 'Novo Mundo' vem marcada por etnocentrismo, racismo, escravidão e genocídio, seja para a América Espanhola, seja para a América portuguesa, seja para a América inglesa. [...] A modernidade é feita de apagamento e assombramento, quando exatamente a memória perde sentido se ser (BITTAR, 2011, p.170).

Se o genocídio dos povos pré-colombianos e indígenas foi uma marca desse processo, durante as ditaduras militares significou recrudescimento da democracia, perda e déficits de direitos. Nesse processo, a escola já foi cenário de violências sociais e institucionais. Nesse processo histórico emergiram as manifestações de resistências e de lutas pelas liberdades como expressões da educação para nunca mais, como parte da educação em direitos humanos.

A educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil emerge como mediação para prevenir a violência e criar uma cultura democrática, após longo anos de autoritarismo. Para Bittar (2011, p. 179), é tarefa da educação em direitos humanos em tempos de democracia “recuperar a estima pela memória e tornar a consciência da história uma tarefa de fundamental importância para o desenvolvimento da cidadania”. Complementa o autor:

[...] o direito à informação envolve a liberdade de publicar, expressar, pensar, cultivar, criticar, opinar, divulgar, ensinar, escrever. [...] Sem o exercício do pleno direito de informação e à informação, não há democracia real (BITTAR, 2011, p.180).

Nessa mesma linha, Vera Candau (1999, p. 14), fundamentada em Basombrio, afirma:

A educação em direitos humanos é na América Latina uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80.

Adorno (2004) e Bittar (2011), ao tratarem da educação, articulam sensibilidade e razão. Se de um lado a sensibilidade possibilita o exercício de alteridade, da indignação e da identificação, a razão contribui para exercer autonomia e responsabilidade consigo e os demais.

[...] é necessário sensibilidade para ir além do véu de ignorância, que obscurece os olhares para lança-los no torvelino das mercadorias fetichizadas, impostos pelas ideologias de uma sociedade imediatista, para que seja possível alcançar a dimensão do outro. [...] O poder não quer a sensibilidade, por isso temos que querê-la. Ela é a forma mais elaborada e sutil de percepção do mundo (BITTAR, 2011, p. 64).

Para que não se repitam genocídios, desaparecimentos forçados, tráfico de pessoas, tratamentos cruéis e degradantes é preciso que todo ato de educação seja antes de tudo, como afirma Freire, um ato de amor pela humanidade, uma forma do homem não desistir de Ser Mais...humano (FREIRE, 1992).

A educação em direitos humanos emerge nos principais instrumentos de proteção dos direitos humanos como princípio e parte do direito à educação e como direito fundamental para a democracia. Se de um lado ela emerge em face dos sinais de insensibilidade, de impiedade, de alheamento, de desprezo pela dignidade, a educação em e para os direitos humanos aparece também

em tempos de democracia como estratégia de prevenção da violência que se amplia e se multiplica em formas sutis.

Afirma Rodino (2009, p. 5), como metas da educação em direitos humanos:

Una, preventiva (de valor negativo, instrumental): evitar violaciones de DDHH Lógica: No basta con sancionar las violaciones después que se han producido, aún si creyéramos que esto es posible siempre, lo cual no es así. Hay que evitar que ocurran.

Otra, constructiva (de valor positivo, ideológico): crear una cultura de derechos humanos.

Conforme afirma Debarbieux (2006, p.93), o fenômeno da violência surge de modo relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares. A violência está relacionada com a cultura, com os códigos sociais, jurídicos e políticos de cada época e lugar onde inscreve sentidos particulares.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos sinaliza desde 1948 a necessidade de educar as nações para a convivência entre os povos, para o respeito às diversidades e à vida, para a educação e para a democracia.

Para Pino (2007, p.2) os sentidos da violência tornam seu sentido amplo, um dos maiores problemas para se entender as manifestações e os tipos de violências; por isso o autor destaca a “imprecisão de seus contornos semânticos”. Para ele as principais razões que justificam tais ações, são as:

[...] de caráter mais psicológico, é que elas são assim denominadas, com frequência, muito mais pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas do que por razões objetivas consistentes.

[...] de caráter mais filosófico, é a dificuldade de encontrar um princípio nacional que explique essas ações, particularmente sob o impacto emocional dos seus efeitos.

[...] de caráter mais antropológico, é que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, tornando-os a expressão máxima da desumanidade, rebaixando-os, equivocadamente, ao nível da animalidade, mundo onde não há lugar para a violência por não existir nela liberdade, intencionalidade, nem consciência.

A violência, enquanto fenômeno social antigo e multidimensional se revela em diferentes sujeitos e contextos, com muitas formas de manifestação

e sentidos, sendo multicausal. Uma reflexão inter e multidisciplinar da violência permite um diálogo com diferentes áreas do conhecimento e abordagens sem uma verdade única já que se trata de um fenômeno complexo (ZENAIDE, 2014).

Para o psicólogo social Ignacio Baró (1983) são quatro os elementos que orientam o ato violento ou a agressão:

Em primeiro lugar, esse ato comporta uma estrutura formal. Por isso, é necessário distinguir o tipo de violência ou agressão de que se trata: se ela está sendo um meio para conseguir um fim, ou se, pelo contrário, ela é um fim em si mesma. Na sociedade predomina o primeiro tipo de violência, embora a segunda também esteja presente, resgatando uma visão de violência ou agressão produto da maldade ou transtorno mental de quem a executa. O segundo elemento apontado diz respeito aos aspectos pessoais que ingressam no ato. O terceiro aponta a presença de um contexto possibilitador do ato, constituído por valores e normas, formais e informais, que vão na direção da aceitação da violência como um estilo de comportamento, sendo então esse comportamento “invocado” no contexto. O quarto elemento aponta o papel do contexto imediato da ação violenta, por exemplo, nas comunidades onde as pessoas costumam andar armadas é fácil que uma briga qualquer termine em morte. (BARÓ, 1983 apud BATISTA; EL-MOOR, 2006, p. 140).

Zenaide (2005), refletindo sobre o fenômeno, sintetiza algumas características contemporâneas da violência: dirigido para a afirmação e conservação do eu e ou da destruição do outro, envolve o uso da coerção ou da força, como um dispositivo de poder contra o outro, no limite da negociação, com a intenção da produção de danos físicos, simbólicos e materiais, inserido em redes de dominações – de classe, gênero, etnia e atravessado numa teia de exclusões e cumplicidades, envolvendo rupturas dos vínculos sociais, podendo expressar em atitudes de incivilidades, violências antissociais contra a pessoa e o patrimônio – delitos contra objetos, propriedade e pessoas – intimidações físicas e verbais.

Para Pino (2007, p. 3), o conceito de violência:

[...] é associado com relativa frequência aos de crime e agressão, sendo usados indistintamente, o que pode dar origem a graves equívocos, não só porque significam coisas

distintas, mas também porque essa prática pode mascarar objetivos de natureza ideológica. Crime é um conceito de natureza legal que, em si mesmo, significa apenas um ato de transgressão da lei penal, o que assujeita seu autor a penas legais variáveis segundo as sociedades. Enquanto ato de transgressão, o crime não tem, em si mesmo, qualquer conotação de violência física, social ou moral, embora possa ser agregada a alguns desses atos em razão da forma de que eles se revestem. [...] o conceito de agressão, por sua vez, traduz tecnicamente uma disposição natural dos organismos mais evoluídos para o ataque e a defesa, quando determinados sinais físicos emitidos por outros organismos são interpretados como ameaça a própria sobrevivência. Como tal, o termo se aplica aos organismos animais e humanos. Mas, enquanto em aqueles essa disposição é regulada por mecanismos genéticos de natureza instintiva, nestes é subordinada às leis históricas da cultura, que passam a regular seus impulsos naturais na realização das ações humanas.

A violência é, portanto, um fenômeno essencialmente social, pois, como afirma Santos (1999, p.2),

[...] seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Sposito (1998, p. 26) conceitua a violência como todo “ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força”. Abramovay (2002, p. 73-74), ao tratar do fenômeno da violência, identifica como expressões:

(1) Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos homicídios até a violência no trânsito (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual. As violências podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas – aquelas armas que ferem, sangram e matam.
 (2) Forma de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade; verbal; e institucional) (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

Nem toda forma de violência se manifesta de forma direta e seus efeitos não se encerram após a concretude do ato. Ruiz (2014, p. 243), aborda o caráter inconcluso da violência, entre passado e presente:

[...] a violência não desaparece, sem mais quando se termina de violentar o outro. Ela tem uma vigência, qual eco contaminador, nas sequelas que deixa tanto nas vítimas quanto nos violadores.

Para as vítimas da violência essa linha de continuidade entre passado e presente pode ser encontrada na violência social e institucional. O racismo é por exemplo uma ponte entre o presente e a escravidão. Para Abramoway (2012), a discriminação na escola reproduz a dificuldade que a sociedade brasileira tem de afirmar seu passado escravagista, negando as diferenças étnico-culturais presentes na formação do povo brasileiro, continuando a tratar as diferenças socioculturais com desigualdade.

Afirma Abramoway (2012, p. 65), como papel dos educadores, contribuir para “provocar mudanças de visão e de atitude entre os jovens em particular, e entre a sociedade em geral”, como forma de lidar com a violência simbólica.

Citando Bourdieu (2002, p. 11-12) a violência simbólica, atravessa

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima.

Distintamente dos animais, a violência implica em intencionalidade. Por isso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) ao publicar em 2012 o Relatório Mundial da Violência e Saúde, nomeia um conceito de violência multidimensional:

O uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um

grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p. 24).

O racismo causa sofrimento ao mesmo tempo em que humilha e reduz a dignidade humana. A partir do momento em que a violência urbana se expande e adentra a escola com expressões criminais ou de exclusões e discriminações, ela passa a constituir um problema de direitos humanos e de políticas públicas intersetoriais, de educação, saúde, segurança e infraestrutura urbana. Quando se trata de violência na escola, a preocupação é ainda maior, uma vez que a escola é um lugar onde as pessoas estão se relacionando constantemente, aprendendo a conviver em sociedade.

Nas escolas brasileiras, a problemática da violência pode ser entendida de forma estrutural e conjuntural. De forma estrutural remete à história da escravidão que durou quase quatro séculos gestando mentalidades de hierarquização de pessoas e culturas, estabelecendo relações de superioridade e inferioridade. Como fenômeno conjuntural, a violência reflete os conflitos de cada tempo histórico, de modo que, atualmente, o tráfico de armas e drogas impactam a qualidade de vida na escola, assim como a crise ética, cultural e política.

Abramoway (2012) ao investigar as manifestações de violências no contexto escolar, decifra como expressões, as microviolências ou incivildades, as violências simbólicas e as violências duras. São atos que expressam agressões verbais, ameaças, discriminações, violência física, abuso de poder, homofobia, bullying, gerando sofrimento psíquico e humano, fragilizando as relações humanas, provocando exclusões e violências.

Como reação à ausência de proteção social no contexto escolar, emerge a necessidade de programas voltados para diagnosticar a violência, criar estratégias preventivas primárias, secundárias e terciárias. A prevenção da violência como um dos eixos de ação da educação em direitos humanos envolve, segundo a OMS, ações globais de saúde pública, exigindo ações interdisciplinares e intersetoriais, em nível individual, grupal, coletivo e global.

Outros pesquisadores alertam para a capacidade da violência exercer positividade, quando expressa, segundo Rifiótis (1999), um elemento

instaurador de identidades sociais, estratégia de resistência aos processos de controle e violência, assim como autoproteção face a processo de homogeneização e preservação das subjetividades. Nesse sentido, aproxima-se Maffesoli (apud Guimarães, 1996, p.47) quando associa a violência a uma força (potência) que move as relações humanas frente à instabilidade social, podendo significar a violência, sentidos de destruição e vida, ou retração e expansão.

Por isso mesmo, na escola é preciso compreender as multidimensões com que o fenômeno da violência se expressa, para poder decifrar as diferentes manifestações.

1.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS

Diante da preocupação dos direitos humanos no que diz respeito à educação para a paz, a democracia e os direitos humanos, houve um entendimento dos órgãos de monitoramento internacional da necessidade de elaboração de vários instrumentos para assegurar direitos no âmbito da educação. Um exemplo disso foi a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, reunida em Paris de 17 de Outubro a 23 de Novembro de 1974.

Nesta, os Estados ficaram incumbidos de realizar, através da educação, os objetivos enunciados na Carta das Nações Unidas, na Constituição da UNESCO, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nas Convenções de Genebra para a Proteção das Vítimas da Guerra, de 12 de Agosto de 1949, a fim de promover a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Diferente da I Conferência Mundial em Teerã (1968), a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993) em Viena, apresenta uma Declaração e Plano de Ação, contendo propostas e programas de proteção aos direitos humanos, uma vez que os processos de normatização já tinham sido considerados resolvidos na esfera do direito internacional em instrumentos

internacionais vigentes. Nesta conferência houve grandes avanços, como por exemplo:

- a) a universalidade dos direitos humanos;
- b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos;
- c) o direito ao desenvolvimento;
- d) o direito à autodeterminação;
- e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

Nesta Conferência foi reafirmada a responsabilidade da UNESCO no sentido de estimular e apoiar atividades nos Estados Membros, as quais com a finalidade de assegurar a educação para todos, bem como promover a justiça e a liberdade dos direitos humanos e da paz, na ocasião, houve a observação de que as atividades da UNESCO e dos seus Estados Membros em alguns casos só atuam sobre uma pequena minoria do número sempre crescente de crianças em idade escolar, estudantes, jovens e adultos e que esta assistência nem sempre está adequada às necessidades e aspirações dos jovens e adultos. Ainda houve contestação no que se refere a uma grande disparidade entre os ideais proclamados, as intenções declaradas e a efetivação destas ideias (UNESCO, 1974).

A convenção ainda recomenda, na sua décima sétima sessão, que esta educação deve ser objeto de uma recomendação dirigida aos Estados Membros e adota, em dezanove de Novembro de 1974, a presente recomendação. A Conferência Geral recomenda aos Estados Membros que apliquem as seguintes disposições através da adoção de medidas legislativas ou outras que possam ser necessárias, em conformidade com a prática constitucional de cada Estado, a fim de tornar efetivos no âmbito dos respectivos territórios os princípios consagrados na presente recomendação.

A Conferência Geral diz que os Estados Membros precisam recomendar as autoridades, departamentos ou organismos responsáveis que a educação escolar, superior e extracurricular, e das diversas organizações devem desenvolver atividades educativas destinadas a jovens e adultos, desta educação deve contar movimentos estudantis e

de juventude, associações de pais, sindicatos de professores e outras partes interessadas (UNESCO, 1974).

Seguindo sua trajetória os direitos humanos vêm trabalhando no sentido de fazer valer o direito das pessoas e, após a Convenção UNESCO 1974, houve a Declaração Universal e o Programa de Ação de Viena de 1993, na qual a proteção internacional dos direitos humanos foi expandida, pois, por meio das mobilizações de órgãos de proteção de direitos humanos, apoiados pela ONU, criaram-se estruturas de monitoramento nos âmbitos nacionais, regionais e internacional (MUZZUOLI, 2002).

A Declaração de Viena, de 1993, foi de extrema importância, uma vez que conferiu uma efetivação universal aos direitos humanos, pois esta reforçou e reafirmou tais direitos, dando toda ênfase ao texto adotado solenemente pela Declaração e o Programa de Ação de Viena, de 1993. Nestes termos, o art. 1º, §5º afirma:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais.

Como pode se perceber pelo texto acima, a Convenção de Viena consolidou a tese da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. Sendo assim, as nações ficam impedidas de invocar particularidades nacionais, com tendências para os meios históricos, religiosos e culturais, a fim de violar algum dos direitos humanos consagrados, sob o prisma ético universal.

Deste modo, não mais haverá a ideia de relativismo cultural, ou seja, os direitos humanos devem ser incorporados no ordenamento interno, mas sem perder as características essenciais daquele Estado. A esse respeito, Alves (1994, p. 27) afirma que:

Não havendo participado da elaboração e da aprovação da declaração universal, e em função de seus sistemas culturais e religiosos e ideológicos diferentes daqueles do Ocidente, muitos países asiáticos e africanos insurgiram-se, no processo preparatório, contra a própria ideia dos direitos humanos que inspirou o texto de 48. Algumas delegações chegaram a declarar, no Plenário e nas discussões de trabalho da Conferência, que ela correspondia a uma tentativa de imposição de valores ocidentais sobre o resto do mundo. Sua aceitação de tais direitos seria, pois, sempre condicionada à adaptabilidade de cada um desses direitos aos respectivos sistemas. Em vista de tais posturas, foi um tento extraordinário da Conferência de Viena conseguir superar o relativismo cultural ou religioso.

Observamos que no texto há uma preocupação no sentido de uma maior efetividade em relação ao respeito os direitos humanos que constam nestes documentos internacionais; é tanto que houve um acordo perante os países para que se efetivasse a aplicação de um sistema de indicadores, a fim de medir o progresso da implementação dos direitos previstos nos pactos internacionais, tanto nas esferas nacionais, regionais e internacional.

No âmbito da União Europeia, em 1994, a Conferência Internacional de Educação, em Paris aprovou a Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e propõe o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia que é ratificado pela UNESCO em 1995. Em 1995-2004 a ONU criou a Década da Educação em Direitos Humanos, orientando os estados à organizarem comitês compostos de forma democrática com o objetivo de assegurar a participação social na construção do plano de ação.

O Pacto Internacional dos Direitos Economicos, Sociais e Culturais (1996) apesar de recente trouxe ganhos significativos, até por ser de caráter internacional, e com isso, subentender-se que o avanço foi além do que simplórios países participantes.

Logo em seu preâmbulo, o Pacto Internacional preconiza que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no Mundo, mas para que tudo isso aconteça de fato, é necessário que sejam criadas condições que permitam a cada um desfrutar dos seus direitos.

Quando analisamos a composição do Pacto Internacional, vemos que o mesmo, ao longo de seus trinta e um artigos, divide-se em cinco partes.

Na primeira parte, vemos a preocupação de assegurar os direitos de todos os povos, em que cada um terá autonomia para decidir sobre o que melhor condiz para seu povo, e nenhum poderá ser privado de meios para sua subsistência.

Na segunda parte, o pleno exercício dos direitos deve ser assegurado progressivamente, assim como não deve haver nenhum tipo de discriminação, seja pela cor, raça, gênero, etnia, entre outros motivos.

Já na terceira parte, os Estados que compõe o Pacto reconhecem o direito ao trabalho, com a garantia de um pleno emprego produtivo, com condições de trabalho justas e favoráveis, com capacitações técnicas e profissionais e de crescerem profissionalmente. Também há o direito de formarem sindicatos e de se filiarem; o direito de greve; no entanto, podendo no momento que for julgado necessário, terem a intervenção da polícia, e até mesmo, das forças armadas, tudo sob a premissa da garantia da ordem pública.

Falar de dignidade no trabalho requer compromisso do Estado em oferecer um trabalho digno, decente. Como é trabalhar 40 horas semanais, em condições insalubres e de risco, ser mal remunerado e não ter nenhum tipo de oportunidade de qualificação profissional? Pode-se fazer esta pergunta a qualquer prestador de serviço, do Estado ou município, que ele responderá com total conhecimento de causa. Responderá que trabalha nessas condições porque precisa, mas que não se sente valorizado nem com direito a lutar pelos seus direitos, pois é um sujeito 'terceirizado', sem voz, sem garantias, que vive constantemente com o medo de ser descartado a qualquer momento.

Ainda nesta parte do Pacto, evidencia-se a necessidade de proteção e assistência à família (núcleo elementar natural e fundamental da sociedade), o casamento livremente consentido pelos futuros esposos; a proteção dada às mães (antes e depois do parto); a proteção dada às crianças e adolescentes contra a exploração econômica e social (trabalho infantil), sujeitas às sanções da lei; o direito à segurança social; o direito a alimentação, vestuário e alojamento suficientes; a adoção de programas de combate à fome; a importância da reforma agrária, para que sejam otimizados os recursos

naturais; o direito à repartição equitativa dos recursos alimentares mundiais em relação às necessidades de cada Estado; direito a melhor saúde física e mental possível; a diminuição da mortalidade e da mortalidade infantil, bem como o são desenvolvimento da criança; o direito à higiene ambiental e industrial; a profilaxia, tratamento e controle das doenças; ajuda médica assegurada; compromisso em assegurar o ensino primário obrigatório e gratuito (plano de medidas); direito à vida cultural e a usufruir do progresso científico; respeito à liberdade indispensável, à investigação científica e às atividades criadoras; e o direito à educação.

Não caberia aqui elencar todas as violações que acometem os direitos citados acima, mas me atentarei a um em especial: o cuidado que crianças e adolescentes deveriam receber sob tutela constante, mas que na prática deixa a desejar.

Do próprio nome tutela, derivou-se um dos órgãos de defesa infanto-juvenil, o conselho tutelar, que deveria promover e proteger todos os direitos desse público; mas, na prática, no dia a dia de uma escola que denuncia uma criança abusada sexualmente, esse conselho se mostra inerte, por vezes omissos, limitando-se a apenas uma visita ao domicílio, sem um maior acompanhamento posterior. E como fica a criança que sofreu abuso, visto que nenhum trabalho mais profundo este conselho se debruça a fazer. Toda a responsabilidade continua a cargo da escola? Cadê o trabalho integrado e interdisciplinar entre escola, posto de saúde, conselho tutelar, família e Estado? Acreditamos que a grande responsabilidade fica a cargo da escola, e muitas vezes não conseguimos articular um trabalho integrado, entre as instâncias com que a escola dialoga cotidianamente. Termina que, esse trabalho integrado, o trabalho ideal, por vezes, fica apenas na intenção, ou raramente acontece de maneira efetiva.

Outro direito contido na terceira parte, que fala da educação, está no 13º artigo. Está presente no Pacto, de forma explícita e exige dos Estados que seja obrigatório (ensino primário), acessível a todos (ensino médio) e em plena igualdade (ensino superior). Por outro lado, e mesmo apesar de estar explícito, há as dificuldades implícitas, visto que é a partir da educação que o sujeito torna-se cidadão crítico e consciente de si próprio e do meio em que vive, podendo ser bom ou ruim para determinados Estados. A quais Estados

interessam ter cidadãos denunciadores, que mostram o descaso de seus governantes e exigem mudanças a todo o custo? Acreditamos que para muitos governantes, não há o interesse em formarem cidadãos críticos e ativos, por ser mais fácil lidarem com sujeitos passivos e alienados, por simplesmente não incomodarem nem exigirem mudanças no sistema que os cerca, como por exemplo, o sistema educacional que temos hoje, com suas falhas e exclusões aparentes.

Na quarta parte, encontra-se a burocracia de reportar todo o processo de tentativa de implementação de direitos humanos nos Estados. Nesta parte, constata-se a importância de um acompanhamento e intervenção mais efetivos dos órgãos competentes sobre as ações que estão sendo disseminadas nos Estados. Importante para balizar as dificuldades, superações e avanços, na tentativa contínua de aperfeiçoamento e inclusão dos direitos humanos. Incluir algo que a todo o momento gera conflitos, não é tarefa fácil, mas com órgãos e pessoas competentes, é possível de ser alcançado.

Sendo assim, os Estados ficam obrigados a apresentar, em etapas, relatórios contendo as medidas adotadas, as dificuldades e os progressos realizados; que serão dirigidos ao Secretário-Geral das Nações Unidas, podendo também dirigir-se ao Conselho Econômico e Social e agências especializadas. Ao Conselho Econômico e Social é dado o poder de: enviar tais relatórios à Comissão dos Direitos do Homem para fins de estudo e de recomendação de ordem geral ou para informação; apresentar de tempos a tempos à Assembleia Geral relatórios contendo recomendações de caráter geral e um resumo das informações recebidas dos Estados Partes; levar à atenção dos outros órgãos da Organização das Nações Unidas, dos seus órgãos subsidiários e das agências especializadas interessadas que se dedicam a fornecer assistência técnica quaisquer questões suscitadas pelos relatórios.

Na quinta e última parte do Pacto, o próprio encontra-se aberto à assinatura de todos os Estados Membros da ONU; assim como está sujeito a ratificação. Sua adesão far-se-á pelo depósito de um instrumento de adesão, no qual o Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas informará todos os Estados que assinaram o presente Pacto. Todo o Estado Parte no presente Pacto pode propor uma emenda e depositar o respectivo

texto (projetos de emenda) junto do Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas.

Para que ratificar algo que já foi discutido e pactuado? Acreditamos que seria uma forma discreta de lembrar aos mais interessados (povo) que os avanços serão lentos e graduais, e que é necessário paciência e tolerância para com um Estado moderador, que não consegue responder de maneira rápida e eficaz, os anseios do povo.

Em 2004, é aprovado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e uma Recomendação REC (2004) 4 do Comitê de Ministros dirigida aos Estados membros relativa à Convenção Europeia dos Direitos Humanos no Ensino Universitário e a Formação Profissional.

De acordo com o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012) a educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Ou seja, trata-se de uma educação integral que não se restringe apenas aos conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, ela ainda se pauta por transmitir as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos no dia a dia das pessoas.

Segundo o PMEDH, a educação em direitos humanos tem como finalidade promover atitudes e comportamento que respeitem todos os membros da sociedade, devendo 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. Sendo assim, a educação em direitos humanos deve desenvolver atividades práticas que associem a relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, levando em consideração os princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural (UNESCO, 2012).

Neste contexto, os educandos precisam de meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscando meios viáveis que sejam compatíveis com as normas desses direitos.

É preciso que os educadores levem em consideração o que deve ser ensinado e o modo de como é ensinado; eles precisam considerar e refletir

sobre os valores dos direitos humanos, no sentido de motivar a participação e promover ambientes de aprendizagem adequados, nos quais os alunos se sintam pertencentes. Portanto, percebe-se que no seu conceito geral, a educação em direitos humanos vê a educação de forma holística, além de procurar viabilizar uma educação de alta qualidade, em que ensinar a ler e escrever não basta, é preciso ir, além disso, capacitando os alunos para desfrutar de todos os direitos humanos fazendo com que se crie uma cultura em que prevaleçam os valores dos direitos humanos.

Como se pode perceber pelo Plano de Ação para a educação em direitos humanos nos sistemas de ensino primário e secundário, são várias as ações que orientam a educação com princípios que levam em consideração os direitos humanos.

De acordo com o PMEDH (UNESCO, 2012), ao contrário da Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos (1995-2004), a qual tinha duração limitada, no Programa Mundial há diversas etapas, a primeira destas abrange o período de 2005-2007 e é voltada para os sistemas de ensino primário e secundário. A segunda etapa envolve o período 2010-2014 com o eixo educação superior, a formação do funcionalismo público e as forças de segurança e militares. A terceira etapa, de 2015-2019, trata da formação para os profissionais de mídia e jornalistas.

No Plano de Ação para a primeira etapa, que foi elaborado por uma grande equipe especialista em educação e em direitos humanos dos cinco continentes, são propostas estratégias concretas e as ideias práticas para proporcionar educação em direitos humanos no plano dos países. Para a educação básica, o Programa Mundial propõe como prioridade nacional: a inclusão dos direitos humanos nos sistemas, em planos e políticas educacionais; nas diretrizes e planos de formação e materiais didáticos para educadores, na gestão e no ambiente educacional. Propõe o plano de ação uma análise da situação atual, o estabelecimento de prioridades e o monitoramento (UNESCO, 2012).

1.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: OS PLANOS NACIONAIS

No texto de Viola (2010), podemos observar sua preocupação em fazer um resgate histórico da educação em direitos humanos. Começa registrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e depois enfatiza o quanto é recente o tema dos direitos humanos para os educadores brasileiros.

Na década de 1980, os professores e militantes dos movimentos dos direitos humanos começaram a pensar na importância de educar em direitos humanos, a fim de consolidar o processo de democratização. Ao repensar o passado e rever a difícil tarefa de educar sem liberdade entenderam o significado dos direitos humanos.

Como afirma Dallari (2009), o tema dos direitos humanos ganhou espaços e passou a exercer pressão para a reconstituição dos direitos civis e políticos (direito à memória e à verdade) e direitos econômicos, sociais e culturais (direito ao trabalho digno, à moradia, o acesso à terra).

Como o próprio Viola (2010) enfatizou, tempos difíceis, mas repletos de esperança. E também demandando a urgência de uma sociedade capaz de construir uma vida coletiva livre de opressão e perseguições, com dignidade para todos; a necessidade de criticar o modelo educacional (medieval) e de propor uma meta, a de projetar uma pedagogia capaz de construir uma cultura de direitos humanos; uma pedagogia para além do medo. Medo este que agora se transforma em autoconfiança para esbravejar tudo aquilo que sempre foi negligenciado.

Com isso, educar em direitos humanos passou a significar a recuperação da memória e a projeção do futuro de modo que se torne possível aprender exercitando a cidadania ativa. Podemos lutar para sermos homens e mulheres, livres do medo. Para isso, é preciso enxergar os grilhões que acorrentaram os cidadãos. Essa libertação individual e coletiva tem o nome de empoderamento.

Uma das organizações que impulsionou esses debates foi a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), que compreende a educação em direitos para toda a vida; produzindo mudanças sociais e

políticas voltadas para a formação de uma cultura de direitos humanos; compreendendo a educação do ser humano como um ser de relações com os outros seres humanos; e baseando-se na dimensão do diálogo, da liberdade de pensamento, do reconhecimento da igualdade e do respeito às diferenças.

Em 1997, a RBEDH realizou o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos reunindo educadores da América Latina.

Em 1988, os direitos humanos foram incorporados à denominada “Constituição Cidadã” (Constituição Federal Brasileira). Foram produzidos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) em 1996, 2002 e 2009.

Em 2001, foi aprovada a Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos. A Declaração começa contextualizando o continente como um dos territórios mais desiguais do mundo, com um passado longo de escravidão e ditaduras. Ressalta a dimensão estratégica da educação em direitos humanos como necessária para uma cultura democrática no continente, envolvendo a educação não-formal, a educação básica e a educação superior.

Ainda em 2001, é aprovada pela OEA a Carta Interamericana Democrática. Em 2002 a OEA cria uma Recomendação sobre Educação para a Cidadania Democrática. Só em 2010, após um balanço da Década da Educação em Direitos Humanos é que os Ministros de Educação aprovam o Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos com as seguintes determinações: 1. Reconhecimento legal do direito à educação em direitos humanos; 2. Desenvolvimento de políticas públicas educativas; e 3. Fortalecimento das condições e recursos pedagógicos do sistema educativo para a educação em direitos humanos (OEA, 2010).

Observa-se, segundo Zenaide (2014), alguns países da América Latina, como Peru (1990), Equador (1999), Bolívia (2002), Brasil e Panamá (2003), México, Bolívia e Perú (2006), Venezuela(2010) criaram seus planos nacionais de educação em direitos humanos.

No Brasil, em 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos criou um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos composto por representantes do Estado e por especialistas na área da educação em direitos humanos, assumindo o compromisso de elaborar um Plano Nacional (já

previsto na década da ONU de 1995-2004, dando centralidade para a educação em direitos humanos.

Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual.

Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento; incorporando novas propostas e criando os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos.

Em 2006, foi formulada uma versão preliminar que posteriormente (após análises e revisões do CNEDH) transformou-se na versão definitiva.

O PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada; aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e na busca pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e a construção de uma cultura de paz.

Como parceiros do PNEDH, podemos citar o Ministério da Justiça (MJ), o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e algumas secretarias especiais, que trabalham em conjunto na execução, coordenação e avaliação do referido plano.

Cabe ao Estado brasileiro ter como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependente e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los, para com isso haver a construção de uma sociedade que promova a igualdade de oportunidades e a equidade, o respeito à diversidade e a consolidação de uma cultura democrática e cidadã; além de uma educação de qualidade para todos – direito humano essencial – prioridades que devem ser geridas por um governo atuante e voltado aos anseios do povo.

São os eixos de atuação do PNEDH:

- Educação Básica;
- Educação Superior;
- Educação Não-Formal;
- Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública;
- Educação e Mídia.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou a inclusão da educação em direitos humanos na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em se tratando de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta como meta, implementar a educação em direitos humanos, com ações que contemplem desde a formação de profissionais da educação básica, a produção de materiais didáticos e paradidáticos; incentivando a estruturação de centros de referência em educação em direitos humanos, tanto nas instituições de educação superior, quanto nos Núcleos de Estudos e Pesquisas.

O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil.

Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

Constrói-se inicialmente, num contexto de transição democrática com o fim dos regimes ditatoriais na América Latina e Brasil, qualificando-a como expressão de resistência à violência (SILVA, 1995) para que nunca se repita (ADORNO, 2003) mas, também, de formação para a cidadania democrática (Carta Interamericana Democrática, 2001) Caravanas, virgílias, denúncias de um lado, e movimentos próconstituente de outro, construindo as bases jurídicas e políticas democráticas.

Por isso, a EDH se propõe a erradicar as formas de autoritarismo herdadas e presentes na sociedade, escola e instituições, ações que visam a

não repetição das violações massivas dos direitos humanos. Para Freire, o golpe militar de 1964 fez crescer e conservar o autoritarismo histórico. Por isso, a educação precisa estimular o gosto pela liberdade para que não reinventamos outros anos de chumbo, para que saibamos resistir às formas de opressão e que possamos fazer com que os homens não desistam de Serem Mais...Humanos.

A educação em direitos humanos começa a ser elaborada na vivência dos coletivos resistindo às formas de violências estruturais, institucionais e sociais; de um lado agindo a prevenir a tortura, o abuso de poder, o desaparecimento forçado, mas também, de enfrentar as intolerâncias ideológicas, étnicorraciais e outras diversidades.

Barreda e Basombrio (1993) situam os anos 60 como o início do aparecimento dos organismos de direitos humanos na América Latina, sendo a sua institucionalização ocorrida em meados dos anos 70 e 80. Elas surgem de modos variáveis e generalizados (associações de vítimas, órgãos vinculados à igreja católica e organizações não-governamentais), com a finalidade de resistir à violência dos Estados autoritários, assistir às vítimas de violações dos direitos humanos e denunciar os agressores, tendo como desafio a proteção dos denunciadores.

Cuéllar (2006,a) e Sacavino (2009) registram na década de 80 o período que começaram as primeiras ações institucionais de educação em direitos humanos realizadas no continente Latino-americano. Utiliza-se de princípios e estratégias metodológicas da educação popular nas experiências não formais para então adentrar em experiências com a educação formal.

A necessidade de se educar em e para os direitos humanos emerge das demandas de mudança cultural. Por isso, ela realiza-se de forma diferenciada em contextos nacionais, regionais e locais, respondendo aos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e às necessidades de reformas institucionais com vistas à democratização do continente (Justiça de Transição).

Articulada nos processos de lutas, a educação em e para os direitos humanos avança na institucionalidade democrática em direção da conquista, proteção e regulação de direitos, na criação e invenção de políticas públicas de promoção, proteção e defesa de direitos, bem como de forma transversal às

demais políticas públicas, além do que incorpora uma visão multicultural dos direitos humanos (SANTOS, 1997) e uma visão crítica de educação e currículo (MAGENDZO, 2002).

Podemos compreender então, como uma educação moralmente necessária, que requer uma intervenção sistemática na formação de valores, hábitos e atitudes relacionadas a realizar ações de promoção, defesa e denúncia de violações de direitos humanos na vida cotidiana, objetivando que os direitos humanos sejam reconhecidos, conhecidos e respeitados.

Acreditamos que a EDH é chave para aperfeiçoar o processo democrático no continente (Carta e Resoluções OEA). “A educação em direitos humanos e em democracia é um instrumento valioso de proteção desses direitos e de prevenção contra qualquer tipo de abuso” (RAYO, 2015, p. 164).

Compreendemos que envolve uma multiplicidade de experiências informais, não formais e formais e uma diversidade de práticas e orientações teórico-metodológicas; dirige-se a um público heterogêneo, articulando indivíduos, coletivos e organizações, do âmbito do estado e da sociedade civil; e fundamenta-se em princípios e direitos, objetos de acordos e compromissos internacionais, para então no plano das políticas públicas internacional e nacional, expressar-se em planos e programas de direitos humanos para então adentrar as políticas de educação, justiça, segurança pública.

1.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica como processo inicial de formação do cidadão ocorre no contexto escolar envolvendo um conjunto de atores que congregam na comunidade escolar. A interação desta com a comunidade local, deve possibilitar uma participação social da sociedade no exercício da governabilidade, seja através dos conselhos escolares e de classes, grêmios ou outros mecanismos de participação direta ou indireta.

Um escola cidadã no contexto de uma sociedade democrática requer uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para a valorização da

liberdade, o respeito da diversidade, a cultura de sustentabilidade ambiental e econômica, a formação para o exercício da cidadania ativa, condições essenciais para formar a ideia de universalização da educação básica.

A educação básica como protótipo do processo educacional assume e compartilha responsabilidades com a família e a sociedade de modo a garantir dignidade e proteção pessoal, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. A democratização do acesso da educação fundamental no Brasil é um avanço relevante conquistado. Entretanto, permanece as dificuldades no acesso da educação infantil, do ensino médio e superior; com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

A violação do direito à educação se expressa quando se nega ou se impede o acesso de pessoas à escola, quando se excluem ou se trata de forma violenta pessoas pela condição de mulheres negras, ciganos, pessoas com hanseníase, idosos, pessoas com deficiência, ou de orientação homossexual, etc.). Portanto, democratizar o acesso à educação ainda continua uma pauta contemporânea, apesar dos avanços.

A escola é um espaço privilegiado de formação integral pelas contribuições que consegue possibilitar o desenvolvimento do ser humano de modo integral. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, além da necessidade de se considerar as diversidades de necessidades que exigem outras formas de fazer educação considerando a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação quilombola, a educação étnico-racial, a educação de gênero e diversidade sexual, a educação ambiental, a educação especial e a educação em direitos humanos, dentre outras.

Acreditamos que a vivência da Educação em Direitos Humanos em todos os níveis de ensino, como afirma as Diretrizes Nacionais, mas especialmente na educação básica, deve ter o cotidiano como referência de saúde e chegada, para poder permitir aos sujeitos se colocarem perante si, os demais membros e a sociedade.

Para tentar transformar o mundo é indispensável conhecê-lo e compreendê-lo. Isso requer que os sujeitos tenham voz e vez, que sejam protagonistas do seu processo de formação, que aprenda a cidadania ativa fazendo e criando direitos em todos os espaços de convivência educacional e social, principalmente durante a fase da educação básica.

Sendo a cidadania ativa entendida como afirma Benevides (1997) um exercício de criação e renovação de valores, atitudes e práticas republicanas e democráticas.

A educação para a cidadania em Direitos Humanos, uma vez que decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal – e “neoliberal”- sobre educação e cidadania. Isto é, aquela concepção do cidadão como indivíduo livre perante o Estado (o que é essencial), mas visto de forma fragmentada, como só o contribuinte, ou só o consumidor definido pelas regras do mercado, o eleitor, o trabalhador qualificado, a elite dirigente etc. Tal superação significa reconhecer sim o cidadão livre perante o Estado e perante o arbítrio de outras forças, mas sobretudo o cidadão como membro de grupos e classes sociais diferenciados, eventualmente em conflito. Reconhecer que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direitos.

Conhecer direitos implica na possibilidade de sua prática sistemática bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É possível afirmarmos que essa garantia é condição para pensarmos e estruturarmos a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos.

É a principal função social da escola de educação básica, conforme estabelece o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23),

[...] a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

Sabemos que a democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. A informação toma uma relevância maior quando se lida com os vários tipos de conhecimentos e saberes, sejam eles caracterizados como tecnológicos, instrumentais, populares, filosóficos, sociológicos, científicos, pedagógicos, entre outros (SILVA, 2010).

Mesmo sabendo que a escola não é o único lugar onde esses conhecimentos são construídos, reconhecemos que é nela onde eles são apresentados de modo mais sistemático. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH como:

Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23).

Touraine (1998) denomina essa escola de democratizante, entendendo-a como aquela que assume o compromisso de formar os indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade.

Nessa concepção, a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, embora ela seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos.

Além disso, os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

É de suma importância destacamos alguns princípios que norteiam a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, definidos no PNEDH (BRASIL, 2006) e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 (BRASIL, 2010), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação na elaboração das suas respectivas propostas pedagógicas.

No PNEDH a Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didáticopedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens; a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais; os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva; participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos.

Outra questão importante é solidificarmos o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Que sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso, possibilitamos a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo a participação dos alunos na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – 3, criado pelo Decreto nº. 7.037, de 21/12/2009, apresenta como diretriz e objetivo para a Educação Básica:

- Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras
- Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras (BRASIL,2010, p.191).

São ações programáticas do objetivo estratégico I:

- a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.[...]
- b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas.[...]
- c) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano. [...]
- d) Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica. [...]
- e) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas, e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.[...]
- f) Publicar relatório periódico de acompanhamento da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação formal que contenha, pelo menos, as seguintes informações: • Número de Estados e Municípios que possuem planos de educação em Direitos Humanos; • Existência de normas que incorporam a temática de Direitos Humanos nos currículos escolares; • Documentos que atestem a existência de comitês de educação em Direitos Humanos; • Documentos que atestem a existência de órgãos governamentais especializados em educação em Direitos Humanos. [...]
- g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying*. [...]

h) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2010, p.191-193).

Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerarmos também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos. Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade.

Sob a ótica da EDH, acreditamos que as metodologias de ensino na educação básica deverão privilegiar a participação ativa dos alunos como construtores dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência destas metodologias pode possibilitar: construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros; trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las; tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora.

Para conseguirmos efetivar a educação com esses fundamentos teórico-metodológicos, baseados na EDH, precisamos enfrentar muitos desafios nos âmbitos legais e práticos das políticas educacionais brasileiras. Um dos maiores desafios que impedem a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH.

Com relação a essa preocupação há uma recomendação explícita no Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, que se refere à ampliação da:

[...] formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (BRASIL, 2010, p. 162)

Ao lado do reconhecimento da existência de muitos desafios, há o entendimento de que precisamos enfrenta-los de forma coletiva para termos a garantia de uma educação de qualidade social, fundamentada na perspectiva da EDH, que possibilita a inclusão e permanência dos alunos com resultados positivos, tanto na esfera educacional quanto na sociedade que vivem e participam.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Esta discussão promove uma contextualização no que se refere à Educação Integral e suas tentativas de implantação como política pública em nosso país. Alerta-nos para a necessidade – no contexto atual - do desenvolvimento de um currículo multirreferencial para que possamos de maneira eficaz promover a implantação e a execução de uma educação de tempo integral em uma sociedade interconectada.

2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Giuseppe Tosi (2003) afirma que a compreensão de educação em direitos humanos teve como antecessora a educação popular, que foi inspirada, principalmente por Paulo Freire, notadamente em sua obra

Pedagogia do Oprimido, na qual o autor afirma não ser a educação que transforma o mundo: na concepção do autor, a educação transforma as pessoas e estas é que transformam o mundo.

Com esta concepção de educação, Paulo Freire aponta para um processo de humanização das pessoas, no sentido de promover a solidariedade como elemento necessário para estabelecer a ética universal do ser humano, segundo as palavras do autor:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada diante de manifestações discriminatórias de raça, de gênero, de classe. É algo indispensável à convivência humana, construída social e historicamente. Portanto, essencial na prática educativa com crianças, jovens ou com adultos (FREIRE, 1996, p.7).

A posição do autor, no que diz respeito à educação, deixa claro que para se ensinar é preciso haver respeito à autonomia do ser que está aprendendo, ou seja, é imprescindível o respeito pela autonomia e pela dignidade de cada educando. Nesta perspectiva, o ato de ensinar não pode ser entendido como um favor que pode ser concedido entre as pessoas.

Partindo-se do princípio de que a escola é um espaço onde se expressam diferentes interesses e visões de mundo, entendeu-se que esta tem o papel de estimular a boa convivência, ou seja, educar nos princípios dos direitos humanos. É importante que haja no contexto educacional uma interdisciplinaridade a fim de estimular o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento humano, mesmo quando se trata de fenômenos humanos e sociais tão complexos.

Quando a escola nega aos seus alunos oportunidades de se sentirem sujeitos pertencentes a ela, é comum que eles fiquem ansiosos, angustiados e se sintam rejeitados, desmotivados e em muitos casos apresentam dificuldades de aprendizagem, isso pode estar associado a falta de uma pedagogia humanizada.

Para que os alunos sintam-se parte integrante da escola é necessário que esta lhes dê as oportunidades para que estes participem, discutam e reflitam a sua relação com o ambiente escolar, uma vez que a participação pode ser uma forma de elevar a autoestima, além de libertação da opressão.

É neste contexto que a escola deve atuar, educando seus alunos para que possam se posicionar de forma humanizada e se posicionar quando for preciso, mas não se esquecendo de respeitar as opiniões dos outros, isto deve ser uma prática do cotidiano escolar, pois, segundo Antunes (2002), a democracia só se efetiva se quem dela participa também efetivamente exerce.

Outro ponto a ser considerado é a valorização da identidade dos alunos, pois assim eles se sentirão respeitados e isto pode interferir na superação de alguns problemas do cotidiano escolar.

Acreditamos que escola só se torna significativa para seus alunos, quando levamos em consideração a formação integral dos mesmos, respeitando as diferenças e, acima de tudo, tornando o espaço escolar num lugar onde estes alunos sintam-se pertencentes a ele, pois para que a mesma ganhe significado na vida do aluno, ela precisa oferecer subsídios para que o aluno sintam-se envolvido por ela, faça parte dela e se sintam bem de estar dentro dela, não por obrigação, mas pelo sentimento de pertença, de envolvimento e crescimento que ela promove em sua formação cidadã.

Quando a escola, por meio da sua gestão democrática trabalhar para que seus alunos tenham a autoestima elevada, estará contribuindo para que estes não encontrem na escola um lugar de negação da educação. De acordo com Veiga (1996. p. 38):

[...] deve haver igualdade de condições para acesso, permanência e qualidade para todos. A gestão democrática, a liberdade, a autonomia e a valorização do magistério são os princípios que norteiam o Projeto Político-Pedagógico. Logo, é função da escola garantir que seus alunos sejam independentes na construção da cidadania.

A escola que não reconhece nem valoriza a cultura e o saber da comunidade estará tornando seus alunos incapazes e negando-lhes as suas origens. É dever de uma gestão democrática privilegiar e fortalecer a formação de sujeitos para que se sintam parte da história, evitando que estes fiquem dependentes de condições socioeconômicas e culturais das classes que eles não fazem parte.

A escola deve oferecer a seus alunos um espaço social para a valorização da cultura, onde eles sejam incentivados na busca de

oportunidades educacionais para suas vidas, tanto pessoal quanto profissional. É nesta perspectiva que ela deve empreender ações educacionais e sociais que permitam aos alunos encontrarem seus próprios caminhos.

Para que escola seja bem sucedida na busca da autoestima e superação de seus alunos ela deve se pautar por algumas questões consideradas extremamente relevantes, como, por exemplo, uma formação que capacite os professores e funcionários em relação aos direitos humanos, além de promover um maior engajamento das famílias, da comunidade e das demais esferas da sociedade no sentido de que estes alunos se sintam acolhidos diante de determinadas situações que ocorrem dentro da sociedade.

Quando se trata da equiparação social e do direito da igualdade, a constituição se refere a princípio da isonomia como sendo prioritário.

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais BOBBIO, Norberto. Igualdade e liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1997. p. 29).

Como referido anteriormente, fica muito claro que todos devem ser tratados de forma igualitária perante a sociedade, independentemente de qualquer situação ou elementos inerentes à pessoa.

Não se pode negar o grande avanço trazido pela Constituição de 1988, garantindo vários princípios de igualdade que por muito tempo foram negados principalmente para as minorias. Estes direitos negados estavam respaldados pelo período caracterizado pela forte repressão e por sucessivas ditaduras, que nem reconheciam e ainda por cima, negavam os direitos mais inerentes da população, deixando-a como refém do poder de Estado (BOBBIO, 1997).

É importante ressaltar que o direito fundamental à igualdade deve ser o objetivo do princípio democrático, uma vez que a democracia sem o respeito pela igualdade de oportunidades não pode ser considerada como tal.

É neste sentido que a igualdade precisa ser vista, ou seja, como princípio dinâmico que possibilita a plena expansão das liberdades reais para se concretizar em democracia. Sabe-se, no entanto, que não basta estes

direitos serem assegurados na constituição, como ocorreu em 1988 (quando inseriu os direitos fundamentais à igualdade), pois, apenas isso não faz com que de fatos eles se efetivem. Até hoje há casos de desrespeito, em relação à desigualdade com alguns grupos, como por exemplo, negros, índios, mulheres e crianças, mesmo havendo uma tutela constitucional que lhes garanta direitos de igualdade.

Adentrando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o mesmo considera fundamental que a educação em direitos humanos produza educandos ativos, críticos, emancipados, construtores de autonomia, sujeitos de direitos; e que toda a prática escolar seja orientada pelos princípios dos direitos humanos, indo de encontro à assertiva de Carbonari (2007, p. 149), em que a pedagogia para a educação em direitos humanos deve considerar a aprendizagem como um ato:

[...] crítico, capaz de aprimorar a sensibilidade, promover a diversidade, produzir a solidariedade e o reconhecimento do outro, incentivar uma postura de indignação ante às injustiças e à corresponsabilidade na garantia de promoção da vida de/para todos.

É impossível falarmos de educação em direitos humanos e de neutralidade ao mesmo tempo, até porque são extremos que não dialogam de forma alguma, pois como um sujeito pode se abster e querer uma revolução ao mesmo tempo? Como lutar contra a opressão sem querer sair da esfera do oprimido? Acreditamos que para que a educação em direitos humanos aconteça efetivamente, para que lutemos contra a opressão, precisamos adotar atitudes e ações que fomentem a prática dos direitos humanos, não bastando mais, observarmos como espectadores, mas sim, agirmos como protagonistas, que tecem relações diárias e conflituosas em educar para e em os direitos humanos.

Como afirma Freire (2001, p. 99), “a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica”. E, acrescenta, uma educação “(...) sem manipulações, com vistas à

reinvenção do mundo, à reinvenção do poder”. Poder este, não mais do Estado, e sim, emanando do povo.

Por isso, incorporar a temática dos direitos humanos significa assumir uma proposta com práticas pedagógicas emancipadoras, produtoras do empoderamento coletivo e individual, que supere o individualismo; os limites da simples instrução.

A própria implementação de uma política pública como a do PNEDH depara-se com uma série de dificuldades decorrentes de diversos legados históricos, entre os quais a herança da escravidão, do colonialismo e do autoritarismo, que legitimaram os preconceitos e as desigualdades socioeconômicas. Devemos lutar contra tudo isso, e se for pela educação, que comece a partir da formação dos profissionais envolvidos. Que adianta falar de alunos empoderados, críticos, se um educador os trata como favelados, passa fome? Acreditamos que não podemos ser contraditórios em nossa ação-reflexão-ação. E não nos limitamos aos professores apenas, mas a todos os colaboradores (educadores) que compõem uma escola, pois o aluno não passa o dia trancado em uma sala de aula, mas visitando todos os espaços da escola. Portanto, que os atores escolares vivenciem a educação em direitos humanos, que sejam sensibilizados primeiramente para depois adotarem como cultura de vida.

E quais são os limites e desafios de educar para os direitos humanos? O próprio Plano Nacional reconhece que “ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana (...)” (PNEDH, 2003, 23). No entanto, e nesta conjuntura sócio-histórica, uma política pública para a educação em direitos humanos precisa desafiar limites, orientando-se para além do reconhecimento de acesso e permanência das crianças e adolescentes no sistema escolar.

Acesso e permanência na escola são direitos inalienáveis de cada ser humano, mas não são suficientes para que se aprendam os direitos humanos. Fazer com que uma criança passe sete horas na escola sem direito a um banho, a um descanso não é fazer direitos humanos, pois, muitas escolas não possuem a estrutura necessária e adequada à educação integral, e se torna mais cômodo para o Estado e para a sociedade reter esses alunos na escola, ao invés de ficarem soltos na rua. Quando foi que a rua deixou de ser um

espaço de aprendizado e brincadeira? Toda rua é perigosa? Acreditamos que a rua também é um espaço de aprendizado, de socialização e que possibilita a criança tecer sua autonomia frente à sociedade e ao grupo social a qual pertence. Acreditamos que esse discurso de que a rua é perigosa apenas atestar a incompetência do Estado em garantir segurança, lazer e cultura, que deveriam estar presentes na rua - e não estão - e delegar mais uma de suas responsabilidades para a deturpada escola, que hoje também se torna missionária, salvadora de todas as crianças das ruas.

Por isso a necessidade de se construir ambientes relacionais, vivenciais, para que educar em direitos humanos, seja permeado por relações pedagógicas que reconheçam e respeitem a cultura do outro, como já propunha a educação popular dos anos 1960 (FREIRE, 1975).

Atualmente, na educação básica, o sistema de ensino começa a incluir a temática dos direitos humanos na base curricular tanto do ensino fundamental como do ensino médio, mas ainda falta muito para atingir a meta tão esperada: que toda a educação, seja ela, formal, não-formal e informal estejam permeadas pelos direitos humanos, e que o currículo seja apenas um mediador; pois, de que adianta um currículo que não dialoga com a prática? Acreditamos que a teoria que fundamenta a educação em direitos humanos precisa estar entrelaçada à prática pedagógica diária da escola; só assim, ela ganha força e adeptos; uma vez consolidada, a educação em direitos humanos poderá contribuir para a criação de uma cultura de direitos que, além de consolidar os avanços da democracia política, poderá avançar para a construção de uma sociedade mais igual e mais justa, ideal tão desejado por todos os povos.

Iniciemos mais uma reflexão. Devemos ficar na visão jusnaturalista (romântica) de que a EDH já nasce com o indivíduo, ou devemos contemplá-la segundo a visão positivista (opressora), de que todos os avanços e direitos inerentes aos humanos são reconhecidos apenas através da legitimação do Estado/ Governo? Sendo assim, nossas escolas já deveriam vir com o “pacote” completo de EDH? Ou em cada escola é construído esse “pacote”? Não acreditamos nem na visão romântica, nem muito menos na visão positivista; acreditamos que os direitos humanos, apesar de inerentes ao ser humano, precisam, através das lutas, dos debates e dos conflitos, serem

implementados de forma legítima, cidadã, e diariamente. Precisamos conquistá-los, para efetivá-los.

Por isso, a EDH se manifesta e avança através do processo de conquista, de inquietações e reivindicações, e não pelo retrocesso e pelas visões medianas ou oportunistas da EDH.

Não são todos, dentro de uma escola, que compartilham da mesma luta. A EDH é portanto, uma luta diária e constante, a começar pela mudança de mentalidade das pessoas envolvidas ou mera espectadoras.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A educação integral pretende alcançar níveis de qualidade de ensino expandindo as alternativas de oportunidades educativas com a educação de sujeitos ativos e críticos, a socialização de valores e o exercício da convivência; social e comunitária, voltados à formação da personalidade e ao desenvolvimento integral como sujeito de direitos.

A educação não se restringe, portanto, à instrução, o processo ensino-aprendizagem não representa acúmulo de informações, em si. A educação orientada pela dimensão humana da formação contempla a formação integral da pessoa - artístico, cultural, social, cognitivo, político, etc.

A escola como um dos espaços de proteção social envolve um conjunto de ações que integram o processo de desenvolvimento psicomotor, psicopedagógico, cognitivo e sócioafetivo, cultural e político. Por isso que os direitos humanos atravessam não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas dos códigos e valores implícitos na convivência pacífica e na interação entre as pessoas.

Nesse enquadre teórico, a perspectiva adotada pela educação integral é, segundo Araújo e Klein (2006, p. 119), “uma educação capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania por meio de uma formação que contemple aspectos éticos e democráticos”.

O currículo numa perspectiva integradora compreende que a escola não cuida apenas da educação formal que insere horário regular e planos de aula pragmáticos, com aulas acontecendo apenas nas quatro paredes das salas. O

currículo extrapola a sala de aula, as ações gerais, da horta até o esporte e as ações culturais integram o conjunto do fazer educativo.

Nossas crianças e adolescentes vêm reinventando a escola como espaço de práticas culturais, trazendo temas para a escola entender, discutir e estudar, trazendo novas demandas aos currículos e projetos políticos pedagógicos. Por isso, as experiências de Educação Integral, na direção da humanização e emancipação geram protagonistas ativos de suas próprias formações como sujeitos e cidadãos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, seguindo a Doutrina da Proteção Integral trazida com a Convenção dos Direitos da Criança (1989) parte de uma visão integral de pessoa, desenvolvimento e educação. Segundo o ECA, em seu artigo 5º,

[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Faleiros e Faleiros (2008, p.25) afirmam que somente no século XX a doutrina da proteção integral formulou uma perspectiva de direitos conferindo um lugar de cidadania para crianças e adolescentes.

A proposta de educação integral no Brasil surge desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Nessa época já havia a preocupação em melhorar a qualidade da educação e os ideais como a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a coeducação. Mais adiante, surgem novas propostas de educação integral a fim de promover o desenvolvimento do país e atingir uma qualidade satisfatória para a educação nacional.

Na década de 50, Anísio Teixeira funda as Escolas Parque na Bahia, com o intuito de que a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança. Na década de 80, Darcy Ribeiro na mesma linha de educação integral, funda os Centros Integrados de Educação no Rio de Janeiro. Para ele, a educação integral não se destinava apenas a aumentar o tempo de aula [...], seu sentido maior era de aprimoramento pedagógico, em parte pela via cultural (DEMO, 2010). Conforme Darcy Ribeiro, o essencial

deveria ser a aprendizagem qualitativa dos alunos, embora não considerasse a formação docente como prioridade.

Esses dois autores da educação brasileira implantaram modelos educacionais que se propunham a contemplar muitos dos ideais propostos pelo Manifesto dos Pioneiros, porém faltou continuidade e a atenção devida dos governantes para que esses projetos fossem adiante. Consequentemente tais projetos se esvaíram com o tempo e deixaram de cumprir os objetivos iniciais.

As grandes investidas na Educação Integral ocorreram nos anos de 30 a 60, tendo Anísio Teixeira um dos precursores – que lutou pela implementação de um sistema público de ensino, diverso e qualitativo, as escolas-parques, e que tentava, a duras penas, introduzir o conceito de Educação Integral através da jornada escolar ampliada, ou seja, em tempo integral. No entanto, a tentativa não foi reproduzida em outros lugares.

Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Cieps, implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, constituem-se dois bons exemplos (COELHO, 2009, p.83).

Após o período autoritário, nos anos 1980 a 1990, Darcy Ribeiro trouxe a proposta dos Cieps, no governo de Leonel Brizola, para criação dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics).

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além da lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores (COELHO, 2009, p. 91).

Neste momento, é inevitável fazermos interrogações em relação as escolas em tempo integral: de quem e onde faltou interesse para que esta perspectiva e proposta educativa não se expandisse em tempos de ditaduras?

A escola numa sociedade capitalista em tempos de autoritarismo não se propõe educar para a libertação e emancipação, mas para obediência e a ordem. Ao contrário, o educador Paulo Freire, preso em 17 de junho de 1964 e em 01 de julho de 1964, acusado de subversivo e ignorante, exilou-se de

1967 a 1980 sem a liberação de seu passaporte, vivendo 13 anos como apátrida (GADOTTI; ABRAÃO, 2012, p. 56).

A proposta de educação integral nas escolas parques antes de 1964 e dos CIEPs em tempos de redemocratização demanda espaços, materiais educativos suficientes à formação de uma equipe ampliada e um currículo inovador. Portanto, a educação integral não limita-se a extensão do tempo de permanência na escola sem uma proposta pedagógica de qualidade.

Acreditamos que as escolas-parques não foram disseminadas pelo fato de serem onerosas aos cofres públicos pela ótica capitalista dos governantes, mas também por seu potencial grau formativo de cidadãos mais críticos; então, como é possível promovermos uma educação de qualidade sem investirmos na mesma? (FORMIGA, 2013, p.19).

As propostas de educação integral também sofreram grande influência pragmatista da filosofia de John Dewey, no que tange à concepção de educação como “reconstrutora de experiências” e do desenvolvimento integral através de adoção de práticas educativas que priorizassem interesses, aptidões, habilidades e a realidade social de cada aluno, inserindo atividades lúdicas e artísticas como recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p.162).

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, oportunizou a educação dar um salto de qualidade no que se refere à legislação. O artigo 6º enfatiza o direito à Educação: “são direitos sociais a educação, [...]”. No artigo 205, afirma-se que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Já o artigo 206 faz referência aos princípios do ensino e o artigo 208, especifica o Direito à Educação e o dever do Estado (BRASIL, 1998).

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que aborda diretamente a inserção da educação integral no cotidiano escolar, estabelecendo os seguintes princípios no Capítulo II, Artigo 34, LDB (1996):

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDB, 1996, p.31).

Para efetivar o que propõe a LDB acerca da implantação da educação integral nas escolas, deverá ocorrer uma significativa mudança na rotina escolar, uma vez que o aumento progressivo da jornada escolar, a reorganização do uso dos espaços escolares e a promoção de modificações curriculares através da vinculação dos conteúdos tradicionais à cultura e ao meio social não são tarefas simples, principalmente para as escolas moldadas em modelos arcaicos e engessadas no tempo.

No que se refere à educação integral, Giolo (2012, p. 94) assegura que:

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigido por ordens religiosas ou por empresários laicos.

Sendo assim, para implantar a educação integral, as escolas precisam se adequar no sentido de adotar um currículo aberto que busque a socialização dos conhecimentos científicos e culturais. Com o objetivo de tornar os educandos capazes de compreender os contextos sociais de forma crítica e também de promover a aquisição de conhecimentos capazes de auxiliar na formação e nas tomadas de decisões desses educandos, enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade.

Partindo do pressuposto de que não podemos ampliar o tempo/espço na educação integral oferecendo atividades repetitivas, Arroyo (2012, p. 33) chama atenção para o fato de que se “limitarmos-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno, ou mais educação do mesmo tipo de educação, não estaremos contemplando o significado político da educação integral”.

Para que possamos vir a desfrutar de uma educação de qualidade, o Governo Federal estabelece que a educação de tempo integral venha a apresentar as seguintes características, de acordo com Moll (2009):

A educação integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (MOLL, 2009, p. 18).

A fim de contemplar o que é exigido por lei, no que se refere à educação integral, é necessário que nosso sistema escolar seja modificado. Portanto, precisamos repensar o papel da escola e a organização do currículo. Conforme Arroyo (2012, p. 44), houve um aumento da consciência popular do direito por mais educação e mais tempo na escola. Contudo, para que isto ocorra de maneira satisfatória precisa-se de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Com a implantação da educação integral a escola despede-se do currículo com influências tayloristas, pautados em objetivos, procedimentos e métodos que visavam apenas aos resultados. Na educação integral, busca-se a formação integral do educando, seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, preparando-o para uma vida em sociedade marcada por tantas mudanças.

Com o intuito de fornecer um ambiente que propicie o desenvolvimento integral do educando a partir da implantação da educação de tempo integral, a “nova escola” passa por transformações adequadas à realidade. Transformar seu perfil para atender às necessidades socioculturais dos educandos é uma ação urgente para incorporar as práticas voltadas para a educação integral.

Como afirma Arroyo (2012) numa perspectiva de adequação:

No turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações. (...) Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tida como optativas,

lúdicas, culturais, corpórea, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes. (ARROYO, 2012, p. 45).

A nova realidade social é marcada por famílias que trabalham e filhos que passam o tempo em que não estão na escola a mercê dos riscos sociais, da violência, da precariedade e muitas vezes da negligência da família. Cabe, portanto, à escola preencher o tempo ocioso dos educandos em busca de formação e de proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral.

Com essa proposta de educação em tempo integral, o papel da escola vem sofrendo inúmeras transformações, cabendo a ela, oferecer os conhecimentos de forma dinâmica, lúdica, a fim de tornar os educandos capazes de fazer leituras da realidade e poder confrontá-las com outras realidades.

A educação de tempo integral não se propõe apenas a ampliar o tempo de permanência dos indivíduos na escola nem tampouco a oferecer atividades extracurriculares assistencialistas. Tem propósito, sobretudo, de promover mudanças no currículo e favorecer uma aprendizagem além dos muros da escola. Desse modo, numa perspectiva de fortalecer a parceria escola/comunidade e ainda conscientizar a sociedade de que uma escola integral se faz com a integração de várias áreas como assistência social, saúde, cultura, esporte, segurança pública, direitos humanos, etc.

Sob a ótica da educação de tempo integral, deverá haver um arranjo intersetorial, ou seja, a promoção de uma articulação com outros setores da sociedade, buscando resgatar os valores culturais, estimular o diálogo com outras culturas e promover o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. Vale salientar também que, uma proposta de educação de tempo integral deve estar embasada no Projeto Político Pedagógico da escola, para que as ações que forem desenvolvidas estejam em consonância com a política adotada por ela.

De acordo com Moll (2009), no texto de referência para o debate nacional sobre a educação integral, percebemos a preocupação com a postura adotada pelas escolas para que seja implantada satisfatoriamente a educação integral de forma integradora. Ou seja, a escola deve se conectar com os ambientes ao seu entorno, criando inúmeras possibilidades de aprendizado.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação: Manual Passo a Passo (BRASIL, 2009) enfatiza que:

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral das crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão mais bem cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nesta direção tem demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 32).

É importante ressaltar que não é mais aceitável na contemporaneidade, uma educação que não desenvolva um papel de integrar outros atores sociais na formação dos educandos. É necessário, por isso, integrar os conhecimentos tradicionais com o capital cultural específico de cada localidade. Portanto o papel da escola não deve ser apenas instruir, e sim possibilitar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de resolverem conflitos através do diálogo ao despertarem para uma visão crítica do mundo a sua volta. Assim sendo, a escola passa a ser um polo de integração entre o conhecimento, a cultura e os vários segmentos da sociedade.

Para auxiliar a reconstrução do conhecimento com autonomia, a educação integral propõe “a abertura da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, já que não há educação integral em tempo escolar sem novos pactos entre famílias, bem como a valorização do saber popular” (MOLL, 2009, p. 15).

Levando isso em conta, acreditamos que a adoção de políticas públicas de educação Integral fará enorme diferença na qualidade da educação brasileira. Para tanto, deve-se priorizar a ampliação do tempo de permanência dos educandos na escola, a otimização dos espaços escolares, além de propor mudanças curriculares que busquem o desenvolvimento integral do educando.

Com relação a essas propostas de mudanças, Azevedo (2010) ressalta as mudanças que a escola deve sofrer, como previu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova:

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (AZEVEDO, 2010, p. 49).

Com base nesses pressupostos buscamos a superação da escola fechada com seu exclusivismo e priorizamos uma escola que promova a formação dos nossos educandos nas multidimensões: psicológica, cognitiva, afetiva, política, social e cultural, indo além do currículo, o qual por sua vez deve ser idealizado em uma perspectiva multirreferencial.

A educação integral deve acontecer em todo o tempo escolar não se restringindo às atividades extracurriculares, em horários distintos. Ela deve acontecer no horário regular das aulas e em todo o momento que o aluno esteja se desenvolvendo no cenário escolar, seja no ginásio da escola praticando um esporte, seja em uma aula campo, conhecendo a história de sua cidade, seja aprendendo a pesquisar na internet no laboratório de informática. É necessário que promovamos uma Educação Integral, visto que o ser humano é completo.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2014, p. 3).

A Educação Integral caracteriza-se por uma formação mais completa do ser humano, e essa formação requer bem mais do que uma sala com cadeiras, quadro negro e um professor. Por isso, a ideia de educação integral ainda está sendo projetada e disputada nas políticas educacionais, pois ela exige patamares de dignidade no trabalho, antes de qualquer lição de letramento.

A proposta requer a construção de escolas estruturadas, adequadas, que atendam às necessidades de todos os alunos e educadores, e que permitam um desenvolvimento sadio, pleno e cidadão, tanto no âmbito escolar como em seu entorno, com a comunidade que o cerca.

Vemos então que, como a Educação Integral já não podia ser mais ignorada, e apesar da não continuidade das escolas-parques, agora era a hora de se pensar em estratégias de indução de Educação Integral.

[...] Se os esforços dos governos tendem a preservar, os enfoques e objetivos das ONGs tendem a transformar, abordando a Educação em Direitos Humanos como uma ferramenta para a mudança social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do poder do Estado e, em alguns casos, para permitir que o povo alcance o poder do Estado (CANDAUI; SACAVINO, 2010, p. 117).

O Programa Mais Educação, ao introduzir o marcocampo direitos humanos como parte do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foi uma estratégia da SECADI em oferecer alternativas para que, no âmbito da educação básica, pudesse a escola promover a educação para a cidadania democrática, ampliando espaços de convivência e sociabilidades.

2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Educação pública, democrática e de qualidade em tempo integral é o que busca o governo federal com a instituição do Programa Mais Educação. Um modelo de educação integral e integrada à comunidade, que tem como ponto fundamental firmar parcerias com instituições e com a comunidade do entorno da escola, a fim de instigar a cooperação e o compartilhamento do processo educacional.

Criado através da Portaria Interministerial de Nº 17/2007, o Programa Mais Educação (PME) tem como objetivo principal “fomentar a Educação Integral das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contra turno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2007, p. 24).

Este programa está regulamentado pelo Decreto Presidencial Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que no Art. 1º, parágrafo 1º, institui a duração da jornada escolar ampliada.

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010, p. 03).

O Programa Mais Educação veio para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, contribuindo para diminuir as desigualdades educacionais e sociais e valorizar a diversidade cultural brasileira.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012, p.3).

O Programa aparece como bastante importante para a formação do sujeito cidadão, uma vez que trabalha com diversos macrocampos e atividades, que variam desde o letramento ao desenvolvimento de habilidade de percussão, por exemplo; todas na incubência de articularem as oficinas pedagógicas com a temática da Educação em Direitos Humanos, uma vez que possibilita, ao aluno, aulas fomentadoras de atitudes críticas, reflexivas e comprometidas socialmente, não apenas com o seu cenário escolar, mas com a conjuntura que o fez encontrar-se ali, naquela escola e comunidade.

A Resolução nº 4/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu § 2º: Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao

desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

O Art. 12. Afirma que cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de sete horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

Em seu § 2º: A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

Na Seção I, da Educação Infantil, afirma no Art. 22., que a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que se refere à base legal da Educação Integral, podemos contemplar em sua formação: Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01); Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

O Programa Mais Educação visa à ampliação da jornada escolar e à organização curricular na perspectiva de Educação Integral. A ampliação da

jornada escolar faz com que a escola faça um replanejamento das suas atividades pedagógicas a fim de aperfeiçoar o tempo/espaço educativo para oferecer outras oportunidades de aprendizagem que não se restrinjam apenas às salas de aula. Entendemos com isso que, o programa oferece atividades pedagógicas e lúdicas no contraturno escolar.

O Programa Mais Educação tem respaldo também na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual em sua proposta, aponta para as seguintes ações visando a Educação Integral:

Retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares. (BRASIL, 2001, p. 3).

Pode se dizer que com a implementação do Programa Mais Educação surge como uma proposta de melhoria da educação em nosso país, que por sua vez, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, sendo um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR) criado em 2007. Sendo assim, constituem-se o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.253/07).

Esta política pública visa atender às demandas sociais, a fim de suprir as necessidades da comunidade escolar para promover uma melhoria na Educação Básica, esta política foi pensada a partir dos altos índices de fracasso escolar, constado por meio de análises dos indicadores nacionais e internacionais.

Como característica inerente à educação integral, o programa promove um compartilhamento da tarefa de educar com profissionais da educação, de outras áreas e com as famílias. Numa perspectiva de aprendizagem que integre a sua realidade social e as múltiplas dimensões do indivíduo respeitando suas subjetividades.

O referido programa é resultado de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Vale ressaltar, a contribuição dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Combate à Fome, do Esporte e da Cultura no intuito de reduzir as desigualdades educacionais, diminuir a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, através de ações culturais, esportivas, direitos humanos e desenvolvimento social.

Assim sendo, a finalidade do Programa Mais Educação nas escolas brasileiras é sensibilizar, incentivar e apoiar ações e/ou projetos que articulem políticas sociais e ações educativas que tragam de fato mudanças à rotina escolar e melhorias na qualidade do ensino. Além disso, objetiva ampliar o tempo de permanência dos educandos na escola, ainda diversifica os espaços educativos, aumentando as oportunidades de aprendizagem, bem como reestrutura do currículo, criando assim novos territórios educativos e novos itinerários formativos.

No que diz respeito às modificações no currículo, o Programa Mais Educação precisa adotar práticas não dicotomizadas para que a ampliação da jornada não se torne uma repetição das práticas desenvolvidas no horário regular. Logo, há uma preocupação no sentido de que este seja executado adequadamente de acordo com o proposto. Arroyo (2012) alerta ainda para o fato do referido programa não se reduzir a mecanismos de moralização ou de reforço escolar.

Há, portanto, uma grande preocupação com as práticas curriculares a serem adotadas na execução do programa em questão. As ampliações do tempo e dos espaços educacionais devem ser muito bem planejadas e pautadas em atividades e conteúdos que oportunizem melhorias no ensino e que despertem no educando o estímulo necessário para se incluir no programa por interesse e não por obrigação. Embasada nessa preocupação, Moll (2009) enfatiza que:

[...] é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (MOLL, 2009, p. 27).

Esta discussão sobre o conjunto de conhecimentos a serem disponibilizados perpassa pela inclusão da tecnologia, da arte e da cultura no currículo. O Programa Mais Educação além de integrar as famílias e a comunidade, tem como proposta reorganizar o currículo, incluindo neste, atividades artísticas, culturais, geração de novos conhecimentos e promover o acesso às tecnologias digitais. Essas atividades devem abarcar as dimensões lúdicas, afetivas e cognitivas, as quais despertem a expressividade, a criticidade e a humanização.

A proposição de tais atividades almeja modificar o currículo tradicional, promover a formação integral dos educandos e melhorar a qualidade da educação oferecida.

Quanto à implantação, os Municípios, Estados e Distrito Federal ao aderirem ao “Plano de Metas Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094/07) tornaram-se aptos a participar do Programa Mais Educação (PME). Sua implantação deu-se inicialmente nas escolas “prioritárias”. Eram escolas que apresentavam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) menor ou igual a 4,2 e escolas que estivessem localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil sem Miséria, ou seja, estudantes que se encontrassem em situação de vulnerabilidade social e de pobreza.

Em 2008, o Programa Mais Educação contemplava 1.380 escolas a nível nacional, com adesão voluntária, no ano de 2012 o número de escolas atendidas subiu para mais de 32 mil, distribuídas em 62% dos municípios brasileiros, atendendo a 5.156.338 estudantes. A partir de 2011 a adesão das escolas para implantar e executar o Programa Mais Educação 2011-2020 considerará as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas com baixo IDEB e territórios com grau elevado de vulnerabilidade social e educacional.

A inclusão do tema direitos humanos no Programa Mais Educação foi parte da estratégia do MEC de implementar o PNEDH e o PNDH 3.

1. Acompanhamento Pedagógico 2. Educação Ambiental 3. Esporte e Lazer 4. Direitos Humanos em Educação 5. Cultura e Artes 6. Cultura Digital 7. Promoção da Saúde 8. Comunicação

e Uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica (BRASIL,2011, p.9).

No Manual de A inclusão do tema direitos humanos no Programa Mais Educação foi apresentado em duas dimensões: do acesso à informação dos direitos e como uma cultura, um modo de vida.

A Educação em Direitos Humanos compreende duas dimensões. A primeira refere-se ao acesso à informação sobre os direitos humanos, pois saber que eles existem e qual é o seu conteúdo é decisivo para o respeito e promoção desses direitos. A segunda dimensão refere-se à vivência desses direitos de forma a possibilitar que os/as estudantes signifiquem as informações e as transformem em um novo modo de conduzir suas vidas. (BRASIL, 2011, p.10)

Sugere o Manual (2011) como metodologia a estruturação de um plano de ação onde sejam realizadas oficinas pedagógicas com temas em direitos humanos.

O Plano de Ação se constituirá de atividades organizadas em oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a (con) vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos, em especial aquelas voltadas para a promoção, proteção e defesa dos Mais Educação.[...] Trabalhar um plano de ação no campo de direitos humanos no ambiente escolar implica a organização de atividades através de oficinas. Portanto, propõe-se que este macrocampo, em relação permanente com os outros macrocampos, desenvolva ações interdisciplinares, proponha projetos articuladores de novas práticas e relações no ambiente da escola, promova grupos de estudos e de teatro, realize oficinas de psicodrama, realize passeios temáticos que proporcionem a vivência de outros saberes e culturas, promova campanhas educativas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc., estruturação do “Caminho dos Direitos Humanos na Cidade” onde estudantes possam conhecer, em maquetes e por meio de visitas, os Centros de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, os grupos de Direitos Humanos, as Associações de Moradores, os Centros de Juventude, os Conselhos Tutelares, as Comissões de Direitos Humanos e Minorias das Câmaras de Vereadores e das Assembléias Legislativas, as Delegacias da Infância e da Juventude e da Mulher, os Fóruns e Tribunais de Justiça etc.

Entretanto, no ano de 2013, o MEC implementou algumas alterações no Programa Mais Educação, diminuindo de dez, para cinco macrocampos para as escolas que aderiram a partir de 2013.

- I - Acompanhamento Pedagógico;
- II - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- III - Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- IV - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica - Educação Financeira e Fiscal;
- V - Esporte e Lazer (BRASIL, 2014).

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico continua sendo obrigatório, agora com apenas uma atividade que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras). Essa atividade será denominada, Orientação de Estudos e Leitura e tem por objetivo a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores que atuam no PME.

Assim, esta atividade deverá ser realizada com duração mínima de uma hora e meia diária, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado.

Através dessa nova proposta, podemos observar também que os macrocampos de Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde foram retirados com a justificativa de que foram incorporados aos atuais macrocampos como temas transversais, principalmente, quando escolhidas as atividades do macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias.

Portanto, trata-se definitivamente de ampliar as possibilidades de se trabalhar com a comunicação e é neste momento que temas estruturantes e transversais como “Educação em Direitos Humanos, Ética e Cidadania” e “Promoção da Saúde” encontram possibilidades criativas e inovadoras no espaço

escolar. Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, é possível abordar o tema Direitos Humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos. (BRASIL, 2014).

O fato da educação em direitos humanos ficar como tema transversal no macrocampo Comunicação, Uso de Mídia e Cultura Digital e Tecnológica, no Manual(2014) é preocupante, considerando o campo da comunicação e da tecnologia serem tradicionalmente resistentes em relação aos direitos humanos.

Guilherme (2004) ao realizar uma entrevista com Henry A. Giroux (2004) assentua a contribuição teórica em reavivar a dimensão política ao analisar a educação ao longo do século XXI, afirmando que os sujeitos podem adotar estratégias sutis para imobilizar a capacidade crítica e emancipadora. Afirma o teórico:

Giroux tem incitado os educadores e os acadêmicos a reagir a estas forças paralisantes e a serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que, tanto eles como os seus estudantes, podem oferecer, a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras que têm imposto uma definição de excelência em educação que significa mais uma submissão às pressões de mercado do que excelência educativa nos termos de uma produção intelectual inovadora (GUILHERME, 2004, p. 131).

Afirma Henry A. Giroux (apud Guilherme, 2004, p. 135):

Os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos que estabelecem a ligação entre as ideias críticas, as tradições, as disciplinas e os valores da esfera pública no seu dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo, os educadores devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho às questões sociais mais amplas, interrogando-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para escrever textos políticos, para ser perseverantes perante a derrota, para analisar os problemas sociais e para aprender a utilizar os instrumentos da democracia e a marcar a diferença como agente social.

Nesse sentido cabem algumas questões: Por que a retirada dos direitos humanos como macrocampo do Programa Mais Educação? Por que as escolas não escolhem os direitos humanos e é importante garantir a autonomia e a flexibilização colocando a decisão e a responsabilidade para a escola? Como se justifica essa retirada se o Programa Mais Educação toma como fundamentos legais em seu manual as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, quando em seu artigo 10º define que em decorrência de legislação específica é obrigatório a Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – *PNDH 3*)?

No Manual do Programa Mais Educação (2014), tendo como inspiração o Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (2012), sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2014, p.4)

Chamamos atenção para a indissociabilidade da relação educar/cuidando ou do cuidar/educando, que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reafirmando os três princípios:

Éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação;
• Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania;

- Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias.

Propõe-se, portanto, uma metodologia participativa, que valorize as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplique as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguce a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade (BRASIL, 2014, p.8).

Outro fato importante foi o fato de que, neste novo desenho, a escola deverá optar pela atividade Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória) e mais três atividades correspondentes aos demais macrocampos. Caso a escola queira a 5ª atividade será obrigatoriamente a atividade: Esporte na Escola/ Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (antigo Programa Segundo Tempo)

As escolas urbanas escolherão quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade “Orientação de Estudos e Leitura”, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, é obrigatória.

As escolas participantes do Programa Mais Educação em 2012 poderão optar pela atividade Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (antigo Programa Segundo Tempo – PST – do Ministério dos Esportes) no momento do cadastramento no PDDE Interativo (BRASIL, 2014, p.8).

O macrocampo Esporte na Escola/ Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas objetiva qualificar a ação pedagógica, por meio de uma proposta planejada, inclusiva, participativa, que possibilita o desenvolvimento de diversas modalidades, tendo o atletismo como base, e valoriza o prazer e o lúdico, fundamentada nos pressupostos do Esporte Educacional e articulada com o projeto pedagógico da Escola. Essa atividade deverá ser realizada duas vezes por semana e cada encontro com duração mínima de uma hora, sendo mediada por um monitor, que seja obrigatoriamente um estudante de graduação da área da Educação Física ou Esporte, vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou a outro estágio supervisionado.

3 A PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS

O capítulo três encerra o processo da escrita do trabalho de campo da dissertação apresentando o levantamento da investigação realizada junto à Biblioteca do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos envolvendo um conjunto de 27 monografias escritas pelos educadores e gestores cursistas do Curso de Especialização em Educação Integral e Direitos Humanos, realizado com apoio do MEC-SECAD, no ano de 2013-2014.

3.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS

Entre 1995-1996, a UFPB com apoio da Capes realizou o I Curso de Especialização em Direitos Humanos, sendo pioneira na área. O curso criado da parceria entre Comissão de Direitos Humanos e Departamento de Filosofia contou com a participação de docentes de Centros do Campus I e II: Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (Ciências, Psicologia, Filosofia, História e Serviço Social); Centro de Educação (Pedagogia); Centro de Ciências Jurídicas (Direito Privado) e Centro de Humanidades (Ciências Sociais).

O referido curso foi formalizado de acordo com as normas da Resolução Nº 12/83 do Conselho Federal de Educação. Aprovado pela I Câmara do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) da UFPB, conforme Resolução Nº 56/96 que dispõe sobre a matéria. Teve aprovação e apoio de manutenção da CAPES, para funcionar durante o período de 1995-97. O curso iniciou com as inscrições em 22 de maio de 1995 e concluiu suas atividades com as defesas finais e a homologação das bancas e, 16 de outubro de 1999 (TOSI e ZENAIDE, 1999, p. 179).

O curso contou com o apoio institucional de setores da UFPB: a Pró-reitoria para Assuntos Comunitários, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e o Serviço de Assessoria aos Movimentos Sociais (SEAMPO); e

externo, a exemplo do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão.

O mesmo ficou vinculado institucionalmente ao Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, campus I, de modo a manter a perspectiva interdisciplinar e onde situava o maior número dos docentes. Foram os objetivos do curso:

[...] criar na UFPB um espaço interdisciplinar e plural, onde seja possível articular o ensino, a pesquisa e a extensão ao redor da questão dos Direitos Humanos, envolvendo os diversos segmentos da universidade; fornecer aos profissionais que atuam nas entidades públicas e da sociedade civil, a possibilidade de aprofundar e fundamentar as suas práticas, na promoção e tutela dos Direitos Humanos; e estabelecer uma articulação entre os centros de estudos e pesquisas em Direitos Humanos, que atuam nas universidades brasileiras e de outros países (TOSI e ZENAIDE, 1999, p. 179).

Após convenio entre a UFPB e o Movimento Leigo para América Latina – MLAL realizou mais duas turmas do Curso de Especialização em Direitos Humanos voltado para os movimentos sociais.

Em 2007, segundo TOSI (2014, p. 508) foi criado o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, a partir da Resolução CONSUNI nº09/2006, com o “objetivo de desenvolver programas e projetos de direitos humanos na área do ensino, pesquisa e extensão. Após a criação do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos com apoio do MEC-SECAD foi realizado o I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos em regime presencial e o Curso de Extensão em Educação Integral Integrada para os profissionais do Programa Mais Educação (TOSI e ZENAIDE, 2014).

O processo de seleção só foi de fato efetivado em agosto de 2012, através de edital. O curso, financiado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, órgão do Ministério da Educação, destinou-se a formar especialistas em Educação Integral em Direitos Humanos de acordo com a política de formação do Programa Mais Educação da referida secretaria do MEC; tendo como público-alvo, professores da rede municipal e estadual de educação, vinculados ao Programa Mais Educação, Escola Aberta, Ciranda Curricular e

Segundo Tempo, mediante comprovação da experiência profissional na instituição de ensino em que os professores declaram vínculo.

O I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos do NCDH-UFPB contou com a duração de 12 (doze) meses, uma carga horária total de 375 horas/aula ou 26 créditos, ministradas em 11 (onze) disciplinas, além de seminários, oficinas, a elaboração e a defesa das monografias de conclusão do curso. Foram oferecidas para o Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos 50 (cinquenta) vagas para os profissionais da educação. No quadro 01, podemos visualizar a programação do curso.

Quadro 1: Relação das Disciplinas do Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Saberes e Vivências em Educação Integral	30
Fundamentos sócio-históricos da educação integral	45
Fundamentos da educação em direitos humanos e cidadania	45
Escola, Sabres e Espaços Educativos	30
Metodologias e Práticas da Educação em Direitos Humanos	30
Metodologia e Prática da Educação Integral	30
Educação Integral e Protagonismo Infantil	30
Diversidade artístico cultural e Educação Integral	30
Metodologia da Pesquisa	45
Seminários Temáticos	30
Seminários de Pesquisa	30
Total (11 disciplinas)	375 horas

Fonte: Edital Nº 02, de 30 de julho de 2012 – UFPB/PPGDH/NCDH.

Para flexibilizar com as condições de trabalho, o curso aconteceu às sextas e aos sábados, a Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC, através das coordenações gerais do programa Mais Educação comunicou a todos os gestores de unidades de ensino, que liberessam os professores (aprovados) das suas atividades nas sextas-feiras. Esse foi um fator importante, pois a maioria dos participantes do Curso de Especialiação tinham vínculos como

prestadores de serviço, portanto, não tinham o direito legal de se afastarem de suas atividades profissionais para se qualificarem.

Podemos observar desde então, como se torna difícil tratar de educação em e para os direitos humanos, quando o processo de flexibilização impacta diretamente nas relações e condições de trabalho dos profissionais da educação. Nesse sentido, os educadores, se vêem privados de seus direitos básicos de cidadania, pois faz toda a diferença a intervenção de um órgão educacional garantindo um mínimo de investimento para a formação profissional.

Um fator bastante importante foi que, dos 50 cursistas que iniciaram a especialização, apenas 27 defenderam e entregaram as suas monografias. Os dados demonstram um dado alarmante e preocupante, haja vista que houve toda uma preparação e orçamento público destinado à execução da formação continuada em nível de especialização para a área dos direitos humanos.

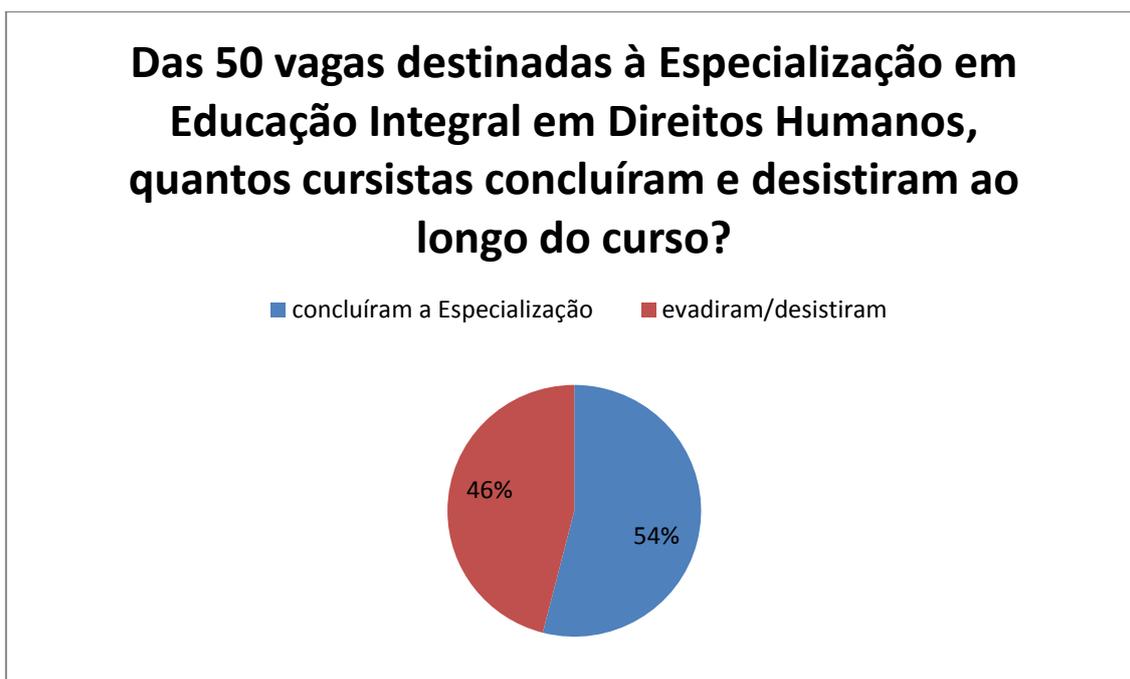


Gráfico 1: Relação do número de vagas e concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012 da UFPB

Fonte: Monografias do Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Podemos supor que vários fatores podem ter contribuído com os 46% de evasão/desistência no curso, e portanto, de não termos a produção acadêmica de 50 monografias, e sim, de 27, como por exemplo: o fato de muitos cursistas

não terem conseguido a liberação de seus gestores (mesmo mediante comunicado da coordenação geral do programa); muitos cursistas não terem conseguido mudar seu horário de trabalho, ou dias de aula, pois além de coordenadores e gestores, havia na turma, os oficinairos dos programas, que muitas vezes não tinham como trocar o horário com outra escola, ou não podiam deixar de trabalhar aos sábados, pois também davam aula no Programa Escola Aberta; ou também pelo fato de não terem se identificado com o curso.

De toda forma, são apenas suposições mediante o alto número de não concluintes. Número preocupante de evasão/desistência, pois literalmente, impediu que outras pessoas tivessem cursado e adquirido conhecimentos para sua vivência profissional e humana, que sabe hoje teriam outra visão da educação em direitos humanos devido a participação no curso.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos, verificamos logo na justificativa, a preocupação com a promoção de uma educação comprometida com a equidade de gênero, contra a discriminação étnica, cultural e de orientação sexual, além da intenção de formar pessoal qualificado para atuar no âmbito das ações de políticas educacionais, integrando os vários saberes e as ações do Programa Mais Educação no contexto da Educação Integral.

Espera-se com o curso que os problemas enfrentados pelos profissionais, como por exemplo, a violência na escola, podem ser amenizados através de novas metodologias voltadas para o respeito ao ser humano e seus direitos como cidadão.

Neste sentido, o curso busca desenvolver uma proposta de Educação integral, a partir da contribuição da escola e da comunidade, na perspectiva de criação de novos espaços de aprendizagens, daí necessitando de professores e profissionais da escola com a formação teórico-metodológica para as atividades inovadoras, que possibilitarão melhorias para a educação das crianças e jovens da Educação Básica (NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012, p. 5).

A inserção do marcocampo direitos humanos no Programa Mais Educação demandou um processo de formação continuada envolvendo os

profissionais, fato relevante, pois tratou de mais outra ação pioneira da UFPB. Os cursos de extensão e especialização oportunizaram em níveis diferenciados uma formação básica em educação integral e direitos humanos, assegurando níveis de aprofundamento sobre a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Integral, com especificidades da Educação Básica.

O Projeto Pedagógico do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos apresenta como objetivo geral formar professores e demais profissionais da educação, (da rede pública de ensino), atuando na esfera da Educação Integral, porém, sempre voltados a educação para os Direitos Humanos; permeada nas várias ações e saberes construídos na escola e comunidade, com a intenção de fortalecer a Educação Integral de forma integrada. Como objetivos específicos, o curso pretendeu:

- Contribuir com a fundamentação teórica e metodológica da Educação Integral na perspectiva de uma educação para os direitos humanos na prática educativa dos professores e profissionais da educação;
- Oferecer suporte pedagógico à ação pedagógica dos professores e profissionais da educação contribuindo para a melhoria da Educação Integral;
- Fortalecer as ações desenvolvidas nas escolas numa perspectiva da Educação Integral;
- Incentivar uma ação articulada entre a escola e comunidade;
- Articular experiências e práticas educativas com o conhecimento teórico;
- Contribuir para a produção acadêmica nas áreas da Educação em Direitos Humanos e da Educação Integral;
- Possibilitar o intercâmbio entre experiências de Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Integral (NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012, p. 7).

A modalidade presencial do Curso envolveu aulas realizadas em dois dias por semana (sexta e sábado) nas dependências do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. As disciplinas foram ministradas por professores de diferentes áreas do conhecimento, assegurando uma formação multidisciplinar aos discentes. Além das atividades de aulas, aconteceram seminários temáticos, com conteúdos pertinentes a Educação Integral e os Direitos Humanos.

A avaliação do curso será realizada de forma contínua, a partir da presença e participação dos cursistas nas disciplinas e na realização das atividades em sala de aula e fora dela, além das leituras de textos para orientar o debate de maneira crítica e analítica tendo em vista fundamentar a sistematização de conceitos relativos aos conteúdos de cada estudo. Cada disciplina será organizada e ministrada de forma que articule temas destacados pela prática de cada cursista no *Programa Mais Educação*, para que ao final do curso cada um possa elaborar uma monografia que contemple em sua problemática de pesquisa o tema da *Educação Integral* e com o respaldo das discussões feitas durante o curso (NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012, p. 8).

Como concepções norteadoras, o Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos alguns pontos centrais serviram de norte para as práticas formativas durante o curso e que também possibilitaram o repensar das práticas escolares, condensando as discussões das disciplinas e produções dos textos trabalhados em sala de aula. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos, os principais pontos que foram trabalhados e discutidos se baseavam nos seguintes tópicos:

- I. A relação teoria e prática;
- II. As crianças como protagonistas;
- III. A escola enquanto possibilidade histórica;
- IV. O diálogo como princípio e fim da educação;
- V. A relação escola-comunidade.

Mediante essas questões centrais, podemos observar o conteúdo programático do curso, a que se proponha as 11 (onze) disciplinas, a partir da visualização de suas respectivas ementas, contidas no quadro 2 retirado do Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos (2012).

Quadro 2: Relação das Ementas das Disciplinas do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos - 2012

<p>Disciplina 1: Saberes e vivências em Educação Integral Carga horária: 30 horas</p>
<p>Ementa: Incentiva o pensar a prática em torno da vivência sócio-educativa de educadores e educadoras nos espaços escolares.</p>
<p>Bibliografia ARROYO, Miguel Gonzales. O Direito ao Tempo de Escola. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, may 1988, p. 3-10. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O processo geral do saber (A educação popular como saber da comunidade). In: _____. Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 14-26. _____. A Educação da Pessoa Cidadã. In: _____. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 51-121. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. 47ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.</p>
<p>Disciplina 2: Fundamentos Sócio-históricos da Educação Integral Carga horária: 45 horas</p>
<p>Ementa: O debate nacional sobre Educação Integral, Fundamentos teóricos, aspectos legais e legislação, experiências históricas em Educação Integral. O debate contemporâneo da Educação Integral.</p>
<p>Bibliografia BRASIL, Ministério da Educação. Educação Integral. Texto referência para o debate nacional. Brasília, Ministério da Educação, 2007. CHAGAS, Marcos Antonio M. das, et. AL. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, J. et. al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempo s e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP ET Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. COELHO. Lígia M. C. da Costa. História(s) da Educação Integral. Em aberto, V.1, n. 1, Brasília, 2009. GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, J. et. al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos, Porto Alegre: Penso, 2012. HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral. In MOLL, J. et. al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos, Porto Alegre: Penso, 2012. MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. _____, A agenda da Educação Integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In MOLL, J. et. al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos, Porto Alegre: Penso, 2012. RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In MOLL, J. et. al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos, Porto Alegre: Penso, 2012. SOUSA, M.T.C.C. Temas transversais em Educação. Bases para uma educação integral. Revista Educação e sociedade. Campinas, v. 19, n. 62, p. 179-183, 1998. YUS, Rafael. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p>
<p>Disciplina 3: Fundamentos da Educação em direitos humanos e cidadania Carga horária: 45</p>
<p>Ementa: Reconstrução do contexto histórico em que surgiram e se desenvolveram as doutrinas dos direitos humanos na Modernidade: as gerações/dimensões de direitos. Princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação em Direitos Humanos na educação formal e na educação popular, para a difusão de uma cultura da paz, da justiça e da tolerância. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p>

<p>Bibliografia BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassamezi (orgs). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2003. SILVEIRA, Rosa Maria. Et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares & DIAS, Lúcia Lemos (orgs). Formação em direitos humanos na universidade. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2001.</p>
<p>Disciplina 4: Escola, saberes e espaços educativos Carga horária: 30</p>
<p>Ementa: Políticas pedagógicas envolvidas na proposta de Educação Integral. Educação Integral e arranjos educativos locais. Diálogos de saberes entre escola e comunidade, produção de saberes. Saberes e cultura popular; espaços educativos escolares e não escolares; o bairro, a cidade como espaços educativos.</p>
<p>Bibliografia CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2ª edição. São Pulo: Cortez, 2005. DUARTE, Laura Maria Schneider. Isto não se aprende na escola – educação do povo nas CEBs. Petrópolis: Vozes, 1986. BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Cadernos para professores e diretores de escolas. 1ª edição, Brasília: Ministério da Educação, 2009.</p>
<p>Disciplina 5: Metodologias e prática da Educação em direitos humanos Carga horária: 30</p>
<p>Ementa: Princípios metodológicos da educação em direitos humanos. Abordagens ativas e participativas e as múltiplas linguagens metodológicas; oficinas pedagógicas.</p>
<p>Bibliografia Amnistia Internacional – Secção portuguesa. <i>Siniko</i> – Por uma cultura de direitos humanos em África. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção portuguesa, s.d Amnistia Internacional – Secção portuguesa. <i>Todos os direitos são importantes!</i> Um recurso educativo sobre a convenção dos direitos da criança. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção portuguesa, 2005. ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação e SCAVINO, Susana. <i>Construtores de cidadania: oficinas pedagógicas para formação de agentes sociais multiplicadores</i>. Rio de Janeiro: Novamérica, 2007. ANDRADE, Marcelo e LUCINDA, Maria da Consolação. <i>Diferentes e desiguais: oficinas pedagógicas sobre preconceitos e direitos humanos</i>. Rio de Janeiro: Novamérica, 2007. CANDAU, Vera Maria e ZENAIDE, Mª de Nazaré Tavares. <i>Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos</i>. João Pessoa: Gráfica JB, 1999. NOVAMÉRICA. Relatório 2004. Mulheres e homens em parceria: cidadania em plural. Rio de Janeiro: Novamérica, 2004. PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. SCHILLING, Flávia (Org.) <i>Direitos humanos e educação</i> – outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2005. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. <i>Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos</i>. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. ISBN 978-85-7745-L47-X. SINGER, Helena. Direitos Humanos na escola: a escola democrática. SCHILLING, Flávia (Org.) <i>Direitos humanos e educação</i> – outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2005. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos. TOSI, Giuseppe (Org.) <i>Direitos humanos: história, teoria e prática</i>. João Pessoa: Projeto Unicidade/Editora Universitária/UFPB, 2005. WARAT, Luis Alberto. Direitos humanos: Subjetividade e práticas pedagógicas.</p>

SOUSA, Jr. José Geraldo e outros (Orgs.) <i>Educando para os direitos humanos – pautas pedagógicas para a cidadania na universidade</i> . Porto Alegre: Síntese, 2004.
Disciplina 6: Metodologias e prática em Educação Integral Carga horária: 30
Ementa: Pressupostos metodológicos da Educação Integral, Relações de saberes, redes sócio-educativas, Relação escola e comunidade, projeto político pedagógico na educação integral, a mandala como instrumento metodológico, oficinas pedagógicas.
Bibliografia BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Cadernos para professores e diretores de escolas. 1ª edição, Brasília: Ministério da Educação, 2009 GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Revista Em aberto/Instituto de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. V. 1, n. 1, Brasília, 2009. UNICEF. Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: UNICEF, 2008
.Disciplina 7: Educação Integral e protagonismo juvenil Carga horária: 30
Ementa: Os jovens contemporâneos e seus espaços de sociabilidades; participação e protagonismo juvenil; papel de educandos e educandas enquanto sujeitos sociais no ato educativo e a concepção de Protagonismo Infante-Juvenil; vivências que colaboram na efetivação de uma Educação Integral nos espaços escolares.
Bibliografia Causos do ECA: uma história puxa outras. O Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano. São Paulo. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008. Brasil criança urgente: a Lei 8069/90. São Paulo: Columbus, 1990 (Coleção Pedagogia Social). KRAMER Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus – Série Prática Pedagógica, 1996 BOSCO, Sergio Marinho de Souza; RODRIGUES, Joel Costa. (Orgs.). Redescobrimo o adolescente na comunidade: uma outra visão da periferia. São Paulo: Cortez: UNICEF, 2005 RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2008 PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. (Orgs.) A arte de governar crianças – a histórica das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2009
Disciplina 8: Diversidade artístico cultural e educação integral Carga Horária: 30 horas
Ementa: Estabelecer bases teóricas e metodológicas no contexto da educação integral para a compreensão da diversidade artístico-cultural e do papel do educador na contemporaneidade. Enfatizar as representações da Arte na conjuntura da cultura escolar e comunitária em diálogo com as concepções de identidade cultural, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalidade e direitos humanos.
Bibliografia BOSI, Alfredo. <i>Reflexões sobre a arte</i> . São Paulo: Ática, 1985. COLL, C. & MARTÍN E. & MAURI, T. & MIRAS, M. & ONRUBIA, J. & SOLÉ, I. & ZABALA, A. <i>O Construtivismo na sala de aula</i> . São Paulo: Ática, 1997. FERRAZ, Maria Heloisa C. T. & FUSARI, Maria F. R. <i>Arte na educação escolar</i> . São Paulo: Cortez, 1992. FERNANDO, Hernandez & VENTURA, M. <i>A organização do currículo por projetos de trabalho</i> . Porto Alegre: Artmed, 1998. IAVELBERG, Rosa. <i>Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003. _____. <i>Material didático como meio de formação – criação e utilização</i> . In: <i>Educação com arte/série Idéias</i> 31. São Paulo: FDE, 2004. ZABALA, Antoni. <i>A prática educativa: como ensinar</i> . Porto Alegre: Artmed, 1998. ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). <i>O ensino das artes: construindo caminhos</i> . Campinas: Papyrus, 2001.

<p>Disciplina 9: Metodologia da Pesquisa Carga horária: 45</p>
<p>Ementa: A realidade e a construção do conhecimento científico. A construção do objeto de pesquisa. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Pesquisa qualitativa e quantitativa. Os métodos e as técnicas de coleta de dados e análise de dados. A pesquisa em educação e direitos humanos. As normas técnicas e sua aplicação. Os elementos textuais, sua forma e conteúdo. Aspectos éticos da pesquisa. A natureza da pesquisa, os métodos e processos de investigação. O trabalho monográfico, sua constituição, finalidade e acompanhamento.</p>
<p>Bibliografia ALVES-MAZZOTTI, Aida H=Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais. São Paulo: Pioneira, 1998. ASTIVERA, Armando. Metodologia da pesquisa científica. Porto alegre: Globo, 1974. BECKER, Howard. Métodos de pesquisa em Ciências sociais. São Paulo: Hucvitec, 1993. GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999. LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Mariana de Andrade. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1997. VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Vozes: 2004.</p>
<p>Disciplina 10: Seminários temáticos Carga horária: 30 horas</p>
<p>Ementa: O negro e a educação: uma problemática na sociedade da informação e do conhecimento. Conteúdos e estratégias da educação na abordagem das questões étnico-raciais. Gênero e sexualidade a partir das diferenças biológicas, históricas e culturais. A construção das identidades sociais de raça/etnia na cibercultura. Diversidade humana no contexto da inclusão social: mitos & realidade sobre a pessoa com deficiência.</p>
<p>Bibliografia ADORNO, Sérgio. Justiça penal é mais severa com os criminosos negros, 2003. Disponível em: http://www.comciencia.br/entrevistas/negros/adorno.htm. Acesso: 04 dez 2006. AQUINO, Mirian de Albuquerque Aquino. Imagens de humilhação como formas de desigualdades raciais na sociedade da informação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió:UFAL, 2007. BENEVIDES, Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/WinXP/Desktop/Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20de%20que%20se%20trata.htm. Acesso: 24 jan 2008. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/ct/spddh/pnedh.pdf. Acesso: 25 jan. 2008. BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Diversidade, Brasília 2005. Cartilha:Educação também é Direito Humano. São Paulo, 2005. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo;Paz e Terra, 1999</p>
<p>Disciplina 11: Seminário de pesquisa Carga horária: 30 horas</p>
<p>Ementa: Apresentação dos projetos de pesquisa, estudos das temáticas presentes nos projetos de pesquisa direcionando para a elaboração e redação da monografia de final de curso.</p>
<p>Bibliografia Elaborar a partir dos temas presentes nos projetos de pesquisa.</p>

Podemos observar, a partir das ementas, como cada componente curricular enfocou a temática da educação integral, dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. A bibliografia atualizada insere autores especialistas brasileiros e internacionais sobre os componentes elencados na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição da Bibliografia do I Curso de Especialização em Educação Integral e Direitos Humanos – 2012

Áreas temáticas	Número de Bibliografias	%
Educação em Direitos Humanos	17	26,56
Educação Integral	15	23,43
Arte	09	14,06
Metodologia da Pesquisa	06	9,37
Direitos da Criança e do Adolescente	06	9,37
Educação Popular	05	7,81
Diversidade étnico-racial	04	6,25
Teoria e Política Educacional	03	4,68
Fundamentos dos Direitos Humanos	02	3,123
Total	64	100

Fonte: NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012.

Observa-se que quanto a bibliografia indicada o curso integrou fundamentos da educação em direitos humanos, educação integral, artes, metodologia da pesquisa, direitos da criança e do adolescente, educação popular, diversidade étnico-racial, direitos humanos; atendendo a Lei 11.525/2011 que insere os direitos da criança no ensino fundamental, a Lei 9.459/1997 que criminaliza a discriminação por etnia, religião e procedência nacional, a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

O I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos articula de forma transversal a educação integral, a educação popular, a educação em direitos humanos e os direitos humanos. Conforme observa-se as tabelas 2,3,4 e 5 relacionadas em seguida, com relação ao tema e as ementas educação integral e educação popular foram os conteúdos mais abordados. Em relação a bibliografia além da educação integral e a educação popular a educação em direitos humanos aparece com 20%.

Tabela 2: Disciplinas que enfocaram a temática da educação integral

Relação	Nº	%
Tema, ementa e bibliografia	02	13,33
Tema	05	33,33
Ementa	05	33,33
Bibliografia	03	20,0
Total	15	100

Fonte: NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012.

Tabela 3: Disciplinas que enfocaram a temática da educação popular

Relação	Nº	%
Tema, ementa e bibliografia	02	13,33
Tema	05	33,33
Ementa	05	33,33
Bibliografia	03	20,0
Total	15	100

Fonte: NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012.

Tabela 4: Disciplinas que enfocaram a temática dos direitos humanos

Relação	Nº	%
Tema, ementa e bibliografia	0	0
Tema	0	0
Ementa	03	20,0
Bibliografia	01	6,66
Total	15	100

Fonte: NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012.

Tabela 5: Disciplinas que enfocaram a temática da educação em direitos humanos

Relação	Nº	%
Tema, ementa e bibliografia	02	13,33
Tema	02	13,33
Ementa	02	13,33
Bibliografia	03	20,00
Total	15	100

Fonte: NCDH-UFPB-Projeto Pedagógico de Curso, 2012.

A partir deste levantamento, podemos observar a centralidade dos conteúdos referentes a educação integral no curso. Já em relação a educação em direitos humanos, podemos visualizar que a inserção da temática específica nas disciplinas Fundamentos da Educação em direitos humanos e cidadania, Metodologias e prática da Educação em direitos humanos e Seminários Temáticos (diversidade étnico-racial).

Sabemos que o curso, até mesmo por se chamar I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos, não deu a centralidade que se propôs, já que a ênfase maior ocorreu na educação integral. Como o curso foi demandado pela SECAD-MEC para atender ao Programa Mais Educação a ênfase à Educação Integral foi mais acentuada do que em Direitos Humanos ou em Educação em Direitos Humanos, embora tenha sido inserido no âmbito do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.

Analisando agora do ponto de vista dos fundamentos dos direitos humanos, pode-se visualizar que não houve uma disciplina conceitual de iniciação aos direitos humanos, que trouxesse a parte histórica e filosófica dos direitos humanos, trazendo questões importantes para o debate, como por exemplo, a história dos direitos humanos e da cidadania na América Latina, suas identidades e diferenças; povos originários, afro-descendentes, classes subalternas, grupos sociais vulneráveis na história e na atualidade da América Latina; Direitos humanos e intolerâncias religiosas, étnica e cultural; Autoritarismo e movimentos de resistência: as ditaduras do século XX e os processos de redemocratização; Memória, Verdade, História, Reparação e Justiça. Direitos Humanos e Democracia: representativa e participativa, democracia e socialismo, a tradição populista; e Estado e sociedade civil na proteção, promoção e defesa dos Direitos humanos.

Acreditamos que, se tivessem sido acrescentados tais temas ao PPC do curso, os cursistas teriam um maior aprofundamento do tema, teriam se apropriado mais efetivamente do que são os direitos humanos, e daí, começariam a articular os direitos humanos com a educação em direitos humanos, que, por mais pacíficas que são suas nomenclaturas, carregam muita diferença na forma como são fomentadas e praticadas na sociedade e nas escolas que trabalhamos como educadores, pois é certo que não viemos de uma mesma formação acadêmica e tivemos vários cursistas, de diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, profissionais de educação física, historiadores, psicólogos, pedagogos, entre outros.

3.2 A PRODUÇÃO DISCENTE

Do total de 27 monografias realizadas durante o I Curso de Especialização em Educação Integral em Direitos Humanos, realizado pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB de 2013-2014 podemos classificar: que os temas mais abordados foram direitos humanos e a educação integral, conforme observa a tabela 6.

Tabela 6: Distribuição das Dissertações por temas abordados

Temas	Nº	%
<p>DIREITOS HUMANOS</p> <p>Os Direitos Humanos através do Programa Mais Educação</p> <p>Experiências da Oficina de Educação em Direitos Humanos no Programa Mais Educação no Colégio da Polícia Militar – João Pessoa</p> <p>Violação dos Direitos do Docente no Ambiente Escolar</p> <p>Violência Doméstica e suas Implicações no Processo Ensino-Aprendizagem na Comunidade Escolar da Ilha do Bispo.</p> <p>Diversidade na Educação Integral: um estudo sobre o bullying em razão da orientação sexual e/ou da identidade de gênero.</p> <p>Empoderamento Discente frente à Violência Escolar pela Educação em Direitos Humanos no Programa “Mais Educação”.</p> <p>A Lei 10.639/03 e a sua aplicabilidade no ensino de história na EMEF Professora Antônia do Socorro Miranda</p> <p>O Programa Mais Educação como Facilitador dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.</p> <p>Contribuição do Programa Mais Educação para a efetivação dos Direitos da Criança e do Adolescente.</p>	09	33,33
<p>EDUCAÇÃO INTEGRAL</p> <p>Educação Integral – Programa Mais Educação - do Prescrito ao Concretizado: Reflexões sobre uma Experiência em João Pessoa/PB.</p> <p>Interfaces entre a Implantação e Consolidação da Educação em Tempo Integral em João Pessoa.</p> <p>Escola Integral: Professor Integrado.</p> <p>Articulação de saberes e práticas em Educação Integral: um estudo sobre a experiência do Centro Bom José em João Pessoa/PB.</p>	08	29,62

<p>As Oficinas do Programa Mais Educação e a Motivação dos Estudantes para a Aprendizagem Integral.</p> <p>As Oficinas do Programa Mais Educação e a Motivação dos Estudantes para a Aprendizagem Integral.</p> <p>Trilhas e Experiências que Chegam à Escola Municipal Monsenhor João Coutinho e à Associação Cultural Império do Samba: um olhar sobre a educação integral.</p> <p>Educação em Direitos Humanos e o Processo Participativo de Educandos e Educandas no Espaço Escolar e Comunitário: desafio e perspectivas na vivência da educação integral.</p> <p>Educação Integral: possíveis contribuições da aprendizagem significativa e da pedagogia crítica.</p>		
<p>EDUCAÇÃO A Percepção das Famílias sobre a Aprendizagem em Escolas com Ampliação da Jornada</p> <p>Educação e Inclusão Escolar sob a Perspectiva do Programa Mais Educação.</p> <p>A (In)disciplina escolar no contexto da educação integral: a contribuição do Programa Mais Educação.</p>	03	11,11
<p>MÍDIA Violência e Mídia: A influência da mídia na formação de cidadãos críticos.</p> <p>O Processo de Aprendizagem do Aluno no Programa Mais Educação a partir das Oficinas de Rádio Escolar.</p>	02	7,40
<p>ARTES O Papel da Dança na Promoção do Protagonismo Infanto-Juvenil: um olhar para a educação integral e os direitos humanos</p> <p>Teatro e Educação Integral – um diálogo fortalecedor dos direitos humanos.</p>	02	7,40
<p>EDUCAÇÃO POPULAR Saberes Populares na Escola: uma articulação necessária.</p>	01	3,70
<p>ESPORTE O Futsal no Programa Mais Educação: um movimento de Educação Integral em prol da sociabilidade entre jovens em favor do contexto comunitário.</p>	01	3,70
<p>NOVAS TECNOLOGIAS Inclusão Digital no Programa Mais Educação</p>	01	3,70
Total	27	100

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

3.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE E DA TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS NAS MONOGRAFIAS

Analisando as tabelas acima descritas, retiradas das produções discentes, podemos detectar que, no gráfico abaixo, do total de 27 cursistas, houve a participação de apenas 3 homens para 24 mulheres, uma diferença significativa que nos traz uma reflexão a respeito da participação mínima dos homens na especialização, e em muitas vezes, também no cenário escolar. Cabe aqui atentarmos e que não estamos reforçando um estereótipo, mas lembrando que a questão da presença de homens e mulheres na educação é um tema que poderia ser melhor estudado para ser melhor compreendido.

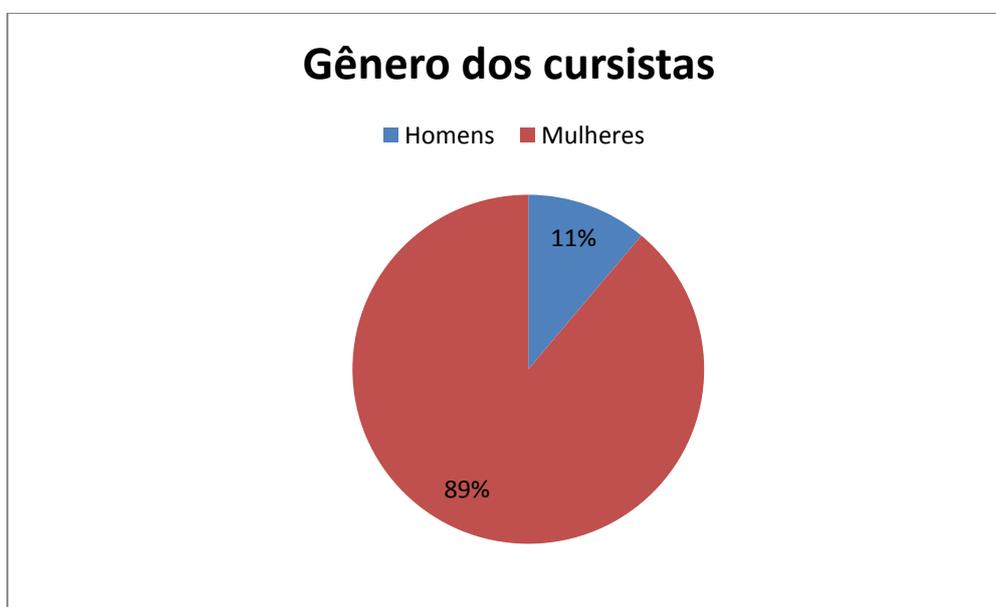


Gráfico 2: Gênero da relação de concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Em relação à formação dos cursistas, podemos visualizar que a grande maioria, 61%, são formados em Pedagogia. Mostra uma participação significativa de pedagogos, mas também nos faz percebermos o quanto precisamos captar ainda mais, profissionais das outras áreas de formação, para que estes profissionais das demais áreas da educação, que também são educadores, sintam-se convidados e inquietados a participarem de cursos com propostas como a do Curso de Especialização em Educação Integral em

Direitos Humanos, que fomentam a discussão de educar em e para os direitos humanos e a necessidade de adotar um novo olhar sobre o panorama da escola.

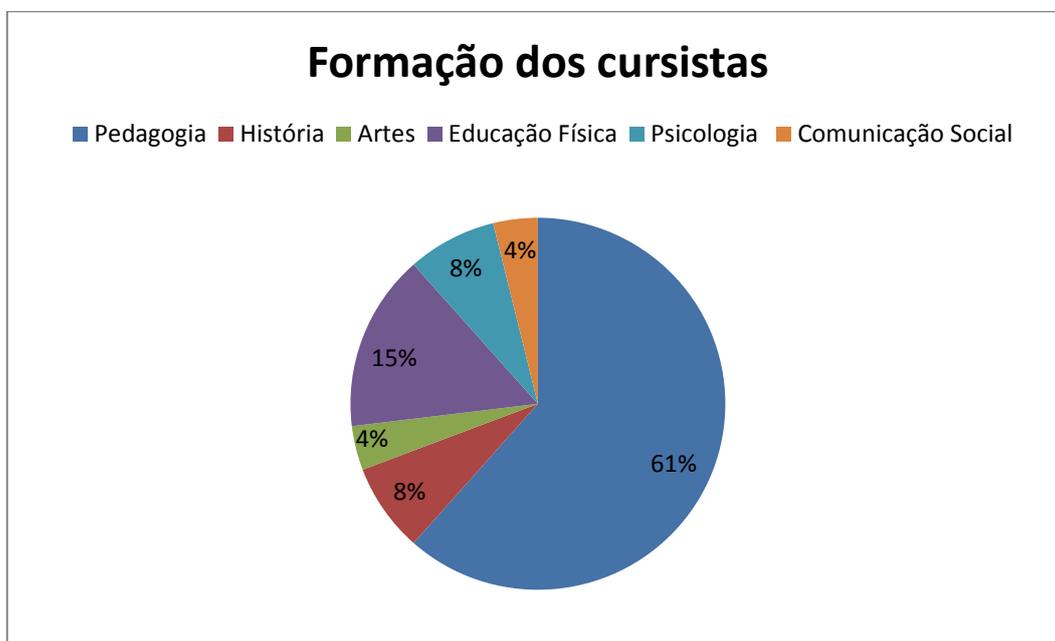


Gráfico 3: Relação da formação dos concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Quanto ao cargo que os cursistas exerciam, quando participaram da especialização, notamos que, 50% eram oficinairos dos programas, Mais Educação e Ciranda Curricular, e 36% eram coordenadores do Programa Mais Educação, formando um grupo significativo de pessoas envolvidas com a promoção da educação integral, e que tinham de fato, uma contribuição importante a darem para o curso, haja vista que estavam no ‘chão da escola’, na luta diária por uma educação integrada e atrelada a promoção dos direitos humanos.

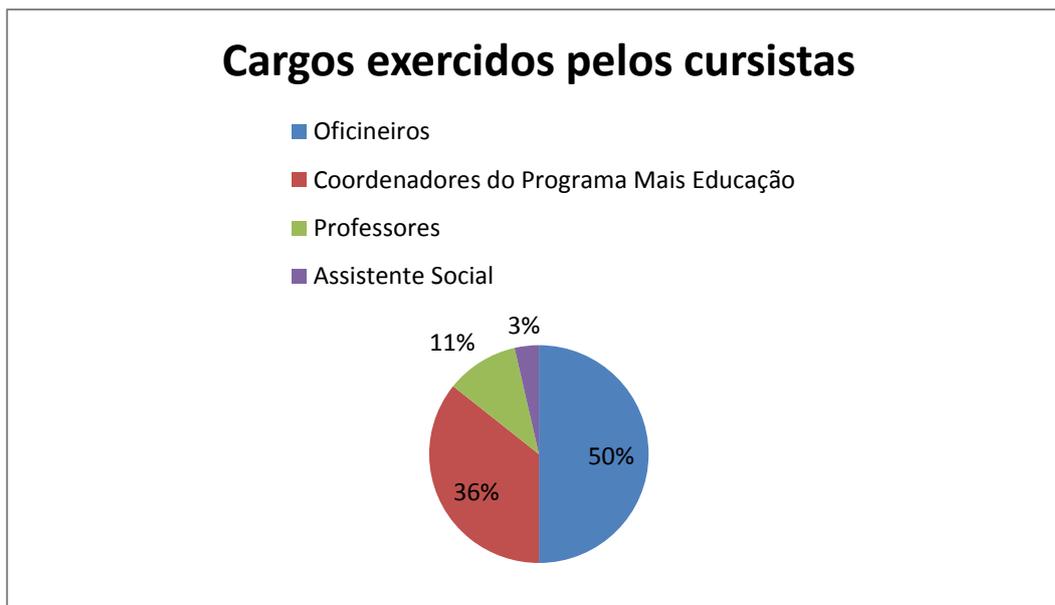


Gráfico 4: Relação dos cargos exercidos pelos concluintes do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Em relação à presença dos Direitos Humanos nos temas das monografias, observamos que dos 27 concluintes, 09 (33,33%) inseriram a temática dos Direitos Humanos e 08 (29,62%) abordaram a Educação Integral. Dos temas abordados, tratou-se dos direitos da criança e do adolescente, da violência doméstica, da diversidade étnica e sexual, da educação em direitos humanos.



Gráfico 5: Inserção dos direitos humanos nos temas das monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Em relação às palavras-chaves, as mais utilizadas foram Direitos Humanos, Educação Integral e Programa Mais Educação. Apenas uma monografia utilizou o termo Educação em Direitos Humanos.

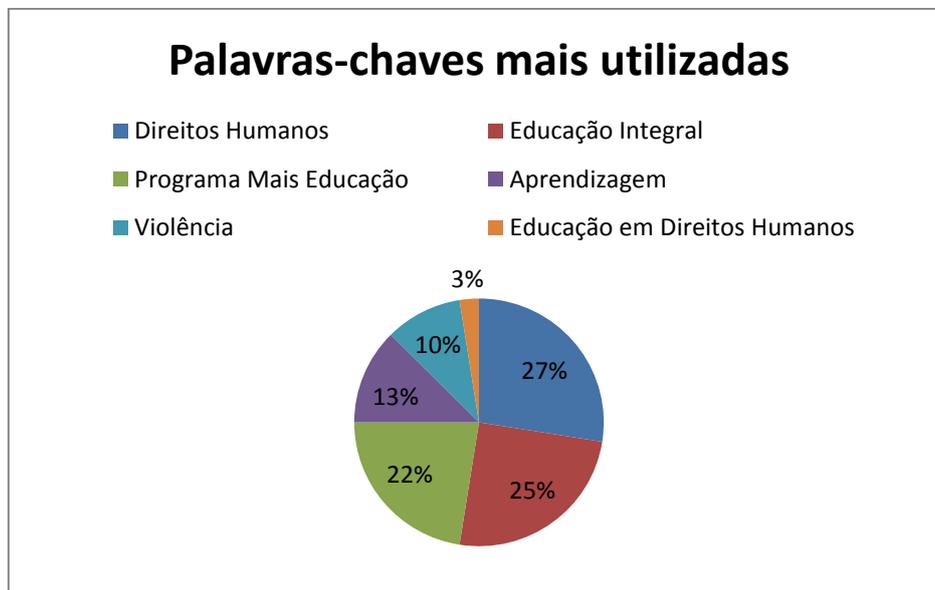


Gráfico 6: Palavras Chaves utilizadas nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Um dado relevante observado durante a análise documental é que os Direitos Humanos foram inseridos em apenas 56% dos capítulos ou subtópicos dos sumários das monografias, trazendo um levantamento intrigante, até certo ponto, preocupante, pois, como é possível tornar-se um especialista em Educação Integral em Direitos Humanos, se em nenhum capítulo ou subtópico é dada essa importância ao tema dos direitos humanos?

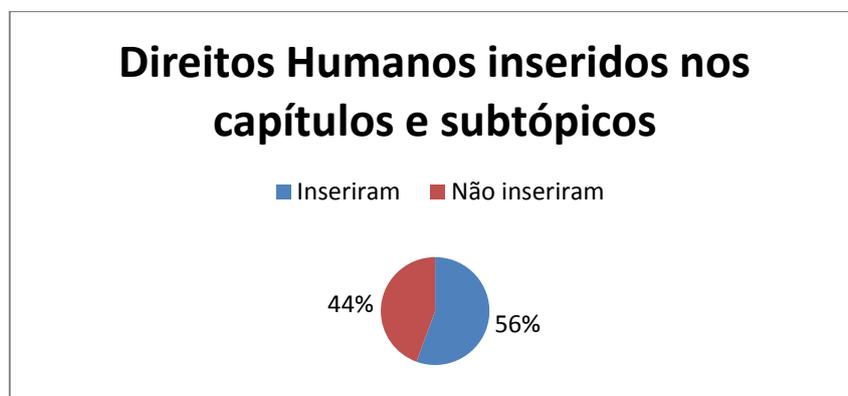


Gráfico 7: Inserção dos direitos humanos e educação integral nos capítulos e subtópicos das monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Acreditamos que pode ter ocorrido falta de atenção da equipe de orientadores do curso com a temática, assim como ousamos afirmar que houve uma complacência por parte dos orientadores, em permitirem que seus orientandos produzissem um trabalho sem mostrar a importância dos direitos humanos, sem conceituar, fundamentar esse tema de forma devida e merecida em seus trabalhos, e não apenas em citações ou de forma solta.

Acreditamos que esta complacência dos orientadores, que contribuiu com quase metade dos cursistas não inserindo a temática dos DH em suas produções, se deu pelo fato de que, nem todos os professores orientadores eram membros do NCDH ou atuavam na área, envolvendo professores de outras áreas - de total competência e responsabilidade - mas que talvez, não estivessem na mesma sintonia com o debate, assim como pudessem ter um olhar mais superficial sobre os direitos humanos.

Quanto à presença do Programa Mais Educação nas monografias, observamos que 74% trabalham de forma direta com o programa em seus trabalhos, enquanto 26% trabalham de forma indireta. Isso mostra que todas as monografias se remeteram ao programa em algum momento, dando mais ou menos importância ao mesmo em determinadas produções e enfoques.

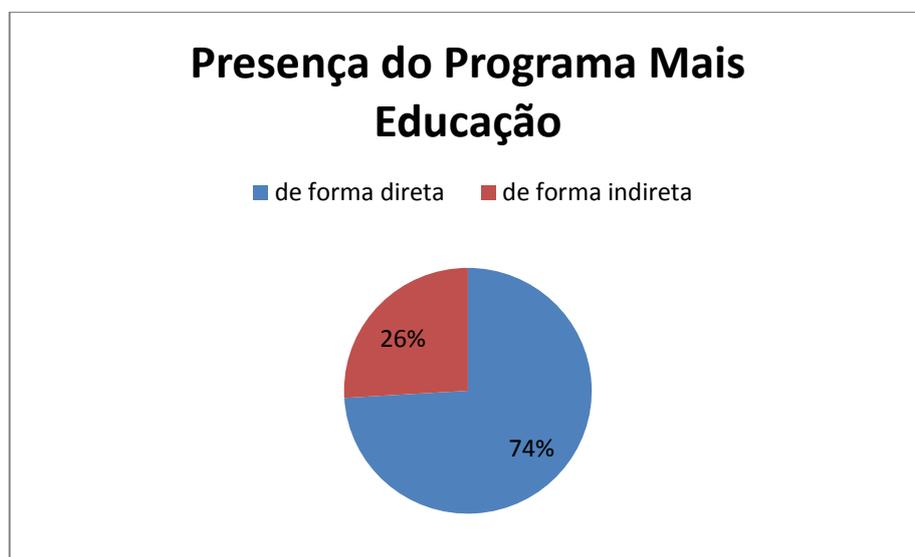


Gráfico 8: Presença do Programa Mais Educação nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012
Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Em relação aos referenciais teóricos, observamos os autores que foram mais utilizados pelos cursistas. De forma unânime, 100% dos cursistas

utilizaram documentos oficiais, sejam através de portarias, resoluções, estatutos, manuais, dentre outros, que fundamentaram de forma documental seus referidos trabalhos. Outros autores que foram bastante utilizados foram Moll (21 menções) e Freire (20 menções). Conheçamos melhor, estes importantes autores.

Jaqueline Moll é professora, pesquisadora e autora de inúmeros livros sobre Educação Integral, incluindo o *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, uma das publicações de referência no tema. De 2007 a 2013, foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC, coordenando no Ministério da Educação a implantação do Programa Mais Educação como estratégia para a indução da política de educação integral no Brasil.

Em relação a Paulo Freire (1921-1997), o mesmo foi um célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, principalmente em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula *Pedagogia do Oprimido* e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra.

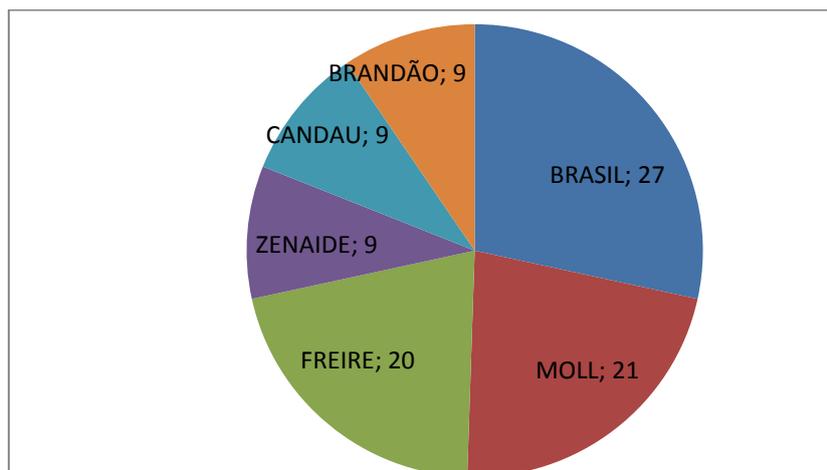


Gráfico 9: Autores indicados nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Quanto aos resultados obtidos, observamos que 63% dos cursistas discutem a parceria entre Direitos Humanos e Educação Integral em suas monografias, enquanto que 37% não fomentam esse diálogo.

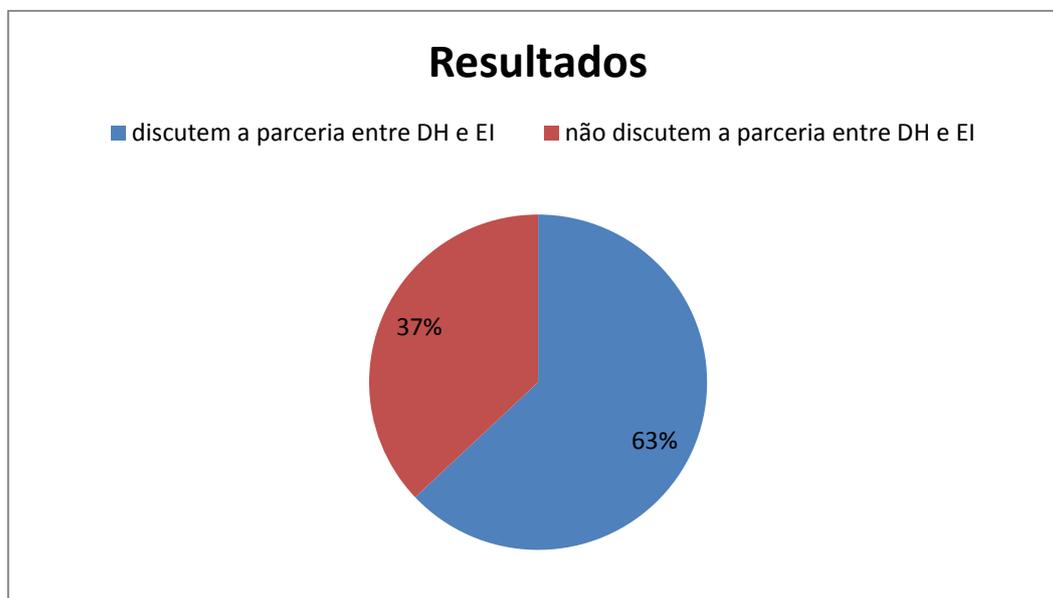


Gráfico 10: Parceria entre direitos humanos e educação integral nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Em relação a abordagem dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, vimos que todas aconteceram de forma transversal, em que 44% abordou a temática através das ações educativas e das oficinas pedagógicas, enquanto que 56% abordou a fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

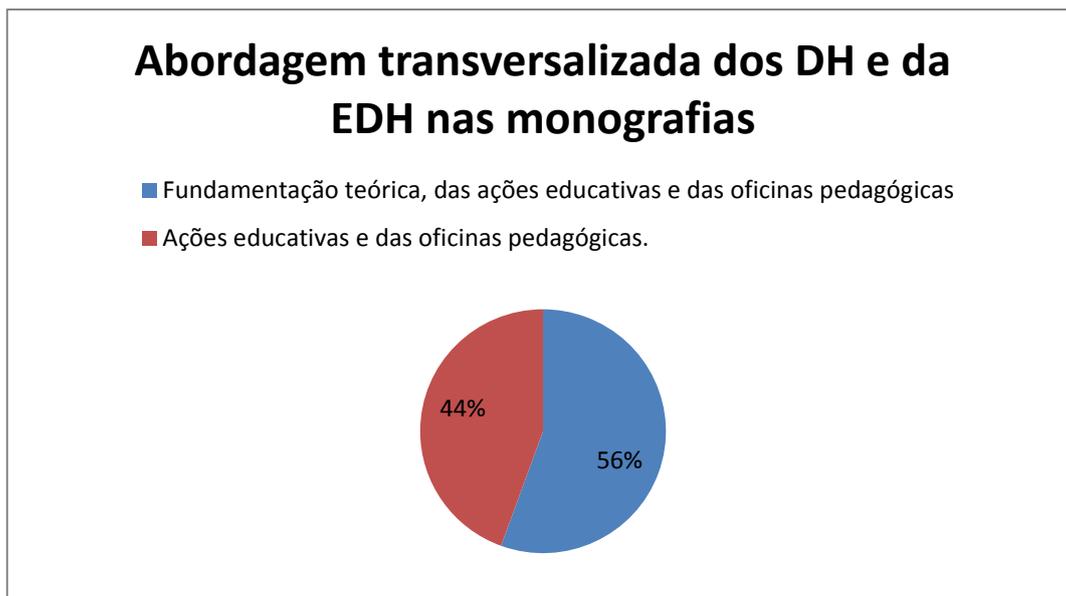


Gráfico 11: Transversalidade dos direitos humanos nas monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos – 2012

Fonte: Monografias do I Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos.

Contudo, acreditamos que o objetivo geral do curso foi atingido em parte, pelo fato de muitas monografias não terem se aprofundado na temática da educação em direitos humanos, acredito que houveram alguns motivos: a falta de interesse pelo tema; a falta de experiências profissionais na área; a distância da teoria com a prática dos profissionais; o não conhecimento de alguns discentes com a temática, dentre outros motivos.

O que temos certeza é que a temática foi amplamente discutida pelo menos em sala de aula, e que produções monográficas trouxeram uma rica contribuição para o NCDH, assim como um ponto de partida importante a respeito do tema e do quanto precisamos incentivá-lo ainda mais em nossos campos de atuação como educadores.

Precisamos de experiências como estas, para podermos aperfeiçoar cada vez mais nossos planos de ação a cerca da educação em e para os direitos humanos.

3.4O A INSERÇÃO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Quando adentramos a Educação em Direitos Humanos, observamos que a mesma compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências. Essas atividades devem proporcionar conhecimento, habilidades, competências e capacidade para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção de uma cultura de direitos humanos.

Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, esta atividade se propõe a abordar os direitos humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos.

Os recursos disponibilizados permitem que ao longo do ano sejam organizadas exposições fotográficas, apresentações musicais e teatrais, mostra de vídeos, entre outros, a respeito das diversas temáticas de direitos humanos, quais sejam: proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; bullying; memória e verdade; história e cultura africana e indígena; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.

A Educação em Direitos Humanos compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito de todos os direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências.

Essas atividades devem proporcionar conhecimento, habilidades, competências e empoderamento para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção de uma cultura de direitos humanos.

É importante levar em conta que, no contexto do campo, o acesso à moradia e à terra produtiva, a relação campo e cidade e a migração, dentre

outras questões, fazem parte das reflexões sobre a promoção e proteção dos direitos humanos.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou a resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, em que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Nesta o Art.2, § 2º afirma: Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

No art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

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

Sobre a transversalidade dos direitos humanos na educação, as Diretrizes Nacionais afirmam em seu art. 6º:

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

Sobre o processo de inclusão no ensino formal as Diretrizes recomendam:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos

da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL-CNE, 2012)

São vários os caminhos de inserção dos direitos humanos no ensino formal, podendo integrar disciplinas, projetos educativos, projetos pedagógicos de cursos, experiências participativas de gestão democrática, grêmios estudantis, conselhos escolares, mediação de conflitos e justiça restaurativa, oficinas pedagógicas, dentre outros.

Adentrando na temática das oficinas pedagógicas, a qual nosso trabalho se respalda, acreditamos que as mesmas emergem na educação em direitos humanos a partir das experiências de educação popular. Candau publica um conjunto de publicações com uma vasta riqueza de experiências de oficinas no campo da educação em direitos humanos.

Existem algumas (im) possibilidades dialogais a respeito do Programa Mais Educação e a Educação Integral serem efetivadas diante da Educação em Direitos Humanos. Seguem algumas: apesar de instituído; regimentado; legalizado; reconhecido em sua importância para a formação integral do ser humano (discente); respaldado por leis, diretrizes, normas, manuais, resoluções, estatutos, parâmetros curriculares; de comprar uma luta constante, a de efetivar na prática, a teoria (por vezes distante da realidade educacional brasileira); de aceitar desafios, enfrentar o imposto, questionar, ter uma postura crítica; ser engajado, dinâmico, crítico, reflexivo, inquieto, autônomo, entre outras dinâmicas.

Também é preciso nos atentarmos para alguns gargalos/entraves que impossibilitam a prática da Educação em Direitos Humanos, desde as instâncias superiores, como o próprio MEC até o chão da escola em que o programa está sendo realizado. Entre essas dificuldades, destaco algumas: falta de planejamento prévio; infraestrutura das escolas; capacitação da

comunidade escolar; escolha dos alunos (incluir excluindo); desvalorização dos monitores (educadores de quinta categoria); falta de formação continuada; diminuição das atividades; dificuldade da merenda; falta de pessoal de apoio; falta de banho, descanso, lazer direcionado.

Refletindo sobre estes gargalos, o que poderemos fazer então? Continuaremos na luta, saindo inicialmente da visão ingênua de EDH, e fazendo nossas crítica (construtivas) mediante nossas realidade; na tentativa de implementar a EDH de forma gradativa, persistente e eficaz, pois é certo que a educação em si, não fala uma mesma língua, tampouco a humanidade.

Portanto, o comprometimento pessoal e profissional é o que nos faz avançar na luta e obter novas conquistas na EDH, a começar do trivial, o currículo, que se torna crucial para um desenvolvimento oportuno da EDH.

O texto de Barreiro *et al.*(2011) nos atenta para a diferença entre direitos humanos, direitos do Homem e direitos fundamentais. Será que falam a mesma língua? Ou será que possuem particularidades? De fato, não há um consenso, e até o próprio Bobbio afirma ser um debate permanente e confuso.

Partindo para as correntes de pensamento, o naturalismo afirma que os direitos já nascem com os homens, numa visão romântica, é claro; enquanto que o positivismo afirma que somente o Estado legitima os direitos, o que configura-se como totalitarismo. Qual será a corrente adotada pelo Estado? Acreditamos que o Estado, muitas vezes, se faz omissos em não promover nem efetivas os direitos de seus cidadãos, começando do direito à uma educação de qualidade em nossas escolas públicas brasileiras.

Os autores evidenciam a necessidade de levar em consideração, toda a construção histórico-filosófica da compreensão da pessoa; e que os direitos tidos por essenciais são adquiridos gradualmente. Não há uma supressão de direitos de uma geração sobre a anterior, mas há a acumulação, o aprimoramento e o aprofundamento da tutela da condição humana.

No entanto, a declaração, implantação e efetivação dos direitos humanos dependem e são frutos tanto da mobilização social quanto do seu aprimoramento intelectual e cultural. Bobbio (1992, p.24) afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”.

Qual seria então o problema atual? Proteger os direitos humanos. Quem pode ajudar? Educação. Como? Torná-los perpétuos, irreversíveis e irrevogáveis, não pela mão legisladora, mas pela exigência daqueles a quem esses direitos se dirigem, os seus sujeitos. Qual a necessidade? Consolidá-la para todos. Qual a meta? Sair do plano das ilusões retóricas para se concretizar em práticas de realização efetiva.

A real preocupação com os direitos humanos é efetivá-los, colocá-los em prática, garantir a sua real universalização. Por isso, a educação dialoga com os direitos humanos, pois a educação é um direito humano; é o caminho para a promoção dos direitos humanos; se refere ao objetivo de fazer crescer as pessoas em dignidade, autoconhecimento, autonomia, bem como no reconhecimento e na afirmação dos direitos.

Reconhecimento que dialoga com alteridade, concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. A partir desse autorreconhecimento fica mais fácil perceber no outro as mesmas características.

Além disso, é necessária uma visão crítica da educação, que contribua para a construção de um Estado Democrático de Direito; onde haja desenvolvimento de sua condição de cidadão, ativo na percepção e na exigência de seus direitos, mas também no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Sendo assim, há a possibilidade de se formar um cidadão, autônomo, livre, capaz, completo, único, diverso e insubstituível.

O certo é que devemos, sempre, nos pautar nas concepções norteadoras que alicerçam a educação em direitos humanos, segundo o PNEDH (2007):

- a) a educação deve desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a EDH, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a EDH deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de

orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a EDH deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Podemos refletir qual seria o desafio que temos a frente, e pensarmos sobre a provocação dos autores, que afirmam: ensinar abstrações a quem ainda só percebe o concreto pode ser uma experiência inovadora que exigirá criatividade dos pedagogos e maleabilidade do conteúdo, pois educar em e para os direitos humanos não é uma tarefa fácil, mas se torna possível a partir do momento que ao atores sociais envolvidos, nós, educadores, fazemos acontecer a partir de transformações em nós mesmos, para daí, conseguirmos mudar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito que conquistarmos no campo da educação em direitos humanos no Brasil, e particularmente, em nossas escolas públicas que tentam promover, a duras penas e através do Programa Mais Educação, a educação em direitos humanos que tanto almejamos como seres humanos e como educadores.

Foi possível detectarmos na pesquisa apresentada, que o Curso de Especialização de Educação Integral em Direitos Humanos foi o pontapé inicial, na vida pessoal e profissional de muitos cursistas, para que pudessem compreender como funciona o processo de implantação de práticas educativas alicerçadas na perspectiva de educação integral e sob a ótica da educação em direitos humanos, que cada vez mais, vem ganhando força e visibilidade em nossas escolas e sociedade.

No entanto, convém atentarmos, que no Projeto Pedagógico do Curso, houve uma presença mais efetiva da temática da educação integral em relação às temáticas dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, que contribuiu para que as produções discentes, algumas, tivessem a total ausência dos DH e da EDH, e outras, apenas pinceladas triviais, para constar nos trabalhos. Conseqüentemente, a diferença nas monografias é vista como um problema a ser superado.

Cabe ao NCDH viabilizar a superação das fragilidades detectadas nesta pesquisa e garantir a inclusão das temáticas de forma mais efetiva, reafirmando a importância do curso conter um padrão de disciplinas a respeito da educação em direitos humanos, que alcance todos os profissionais da educação, seja qual for sua área de conhecimento; e que consiga impactar a todos da mesma forma, para que suas produções monográficas revelem essa nova postura profissional, mesmo diante das diferenças, relacionadas às identidades pessoais, culturais e profissionais de cada cursista.

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. Porém, isto se tornará mais concreto, quando nossos educadores e demais profissionais da educação estiverem participando, de processos formativos

contínuos. Para que tornemos este conteúdo em prática nas nossas escolas, precisamos possibilitar processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, utilizarmos a pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, promovermos dispositivos de diferenciação pedagógica, combatendo assim, toda a forma de violência na escola.

Tendo presente as reflexões que procuramos desenvolver, é possível afirmarmos que ainda estamos distantes de efetivarmos a educação em direitos humanos nas escolas, como prática inerente ao PPP e a metodologia e didática de ensino dos professores, mas algumas sinais de iniciação estão presentes no cotidiano de algumas escolas, o que pudemos observar na análise da produção discente.

Todos nós, educadores, também estamos desafiados a trabalhar nesta incubência, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas, a começar do momento que acreditamos de fato, que a educação em direitos humanos, potencializa a formação de sujeitos críticos, ativos e libertos de toda forma de opressão.

Acreditamos que seja esse o caminho a trilhar para construirmos uma escola verdadeiramente democrática e justa, o que supõe articular formação e prática pedagógicas coerentes e que dialoguem a todo o momento.

O educar para e em os direitos humanos, a partir de então, se torna intrínseco aos processos pedagógicos, se configura a base de uma escola e possibilita processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de violência. Esta premissa tem sido uma busca que tem orientado muitas de nossas atividades nos últimos anos e também de inúmeros educadores que ousam reconhecer e valorizar a impotência da educação em direitos humanos no seu dia a dia na escola.

Enfim, a pesquisa em cima da produção discente, faz emergir a perspectiva de que a educação em direitos humanos precisa ampliar o debate para além da produção discente; realça a necessidade de que, todo esse conhecimento adquirido pelos cursistas, precisa ser posto em prática aonde estiverem atuando, através da ressignificação de vivências, de novas práticas pedagógicas, e de tornar possível àquilo que foi discutido, criticado e muitas

vezes idealizado durante o curso, caso tivessem a chance de tornarem aplicável.

Várias questões nos intrigaram durante a pesquisa, a começar do motivo ou motivos reais que fizeram muitos cursistas desistirem da especialização, seja na evasão ou na não entrega da monografia.

Outra questão interessante, que gostaríamos de saber, é como os cursistas, que conseguiram ir até o final da especialização; como eles estão agora, será que houve melhoria na vida profissional após a especialização? O que a especialização trouxe de contribuição para a vida pessoal? Será que continuam trabalhando nas escolas em que fizeram as pesquisas? Será que conseguiram aplicar, na prática, os direitos humanos que tanto discutiram e defenderam em sala de aula? Todas estas perguntas nos vêm à mente. Quem sabe estas reflexões possam servir para uma futura tese de Doutorado, até porque é na inquietude que surgem as grandes transformações, e nós como educadoras e pesquisadoras, vivemos na inquietude.

Quiçá tenhamos esta oportunidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. Brasília: Unesco, 2002.

_____. Miriam (Org.). Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89-152. 2012.

ABRAMOVAY, Miriam, et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALVES, J.A. Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ANTUNES, Celso. **Onde esta a indisciplina? Existem três focos de incêndio a apagar**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

ARAÚJO, U. ; KLEIN, A.M. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006, p. 119-125. (Cadernos Cenpec, n. 2).

ARROYO, M. G. O Direito a Tempos-Espaços de Um Justo e Digno Viver. In: MOLL, J; et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso. 2012.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BATISTA, Analía Soria; EL-MOOR. **Violência e Agressão. Educação: Carinho e Trabalho, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARREDA, Rosa Maria Mujica e BASOMBRIÓ, Carlos. Rol e identidad de las organizaciones Del Estado. In: CORREA, HÉRMÁN DARÍO. **Derechos humanos, democracia e desarrollo em America Latina**. Bogotá, 1993.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FARIA, Guilherme Nacif de e SANTOS, Raíssa Naiady Vasconcelos. **Educação em direitos humanos: uma tarefa possível e necessária**. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, jan./jun. 2011, p. 58-77.

BENEVIDES, Maria Victoria. In: **Educação e cultura dos direitos humanos**. Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, 2009. 1 DVD de 15 minutos.

BITTAR, Eduardo C. B. **Democracia, Justiça e Direitos Humanos**. Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. **Edital Nº 02/2012**, de 30 de Julho de 2012. Torna público para conhecimento dos interessados, a abertura do processo de seleção. Disponível em URL: <http://www.ufpb.br/ncdh/index.php/component/content/article/11-categoria-noticias/21-noticias>.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CES nº2 de 30 de janeiro de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em URL: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_3001_2012.pdf.

_____. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acessado em 14/07/2015.

_____. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC-SEB, 2011.

_____. **Série Mais Educação: Educação Integral**. – Brasília: MEC – Secad., 2010.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 7 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação. Apresentação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acessado em 14/07/2015

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, Brasília: MEC – Secad., 2009.

_____. **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007**, Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:< file:///C:/Users/Nazar%C3%A9-/Downloads/port_17_120110.pdf. Acessado em 14/07/2015

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

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2004.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007. - Plano Nacional de Educação em Direitos humanos. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2003.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Regulamenta o trabalho voluntário no país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, fev. 1998.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Regulamenta o trabalho voluntário no país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, fev. 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 4^o ed, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Editora Campus, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos**: desafios para a formação de professores. Novamérica, n.78, p-36-39, 1998.

_____. Educação em Direitos Humanos: uma Proposta de Trabalho. In: CANDAU, Vera e ZENAIDE, M. N. T. (Orgs). **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Programa Nacional de Direitos Humanos. Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, João Pessoa, 1999, p. 13-25.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L.F.G.; ZENAIDE, M.N.T; DIAS, A.A (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 113-138.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.169-186.

CARDIA, Nancy. **Direitos Humanos: Ausência de Cidadania e Exclusão Moral.** Princípios de Justiça e Paz. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1995.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, 2009, p.83-96.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Documento Referência. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos o lado privado da violência pública In: ROITMAN, Ari. (Org.) **O Desafio Ético.** Rio de Janeiro: Editora Garamound, 2000, p. 77 – 89.

CUÉLLAR, Roberto. La educación en derechos humanos para El IIDH: un mandato, una misión y un proceso en marcha. In: **Revista IIDH** 44. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006a, p. 7-14.

DALLARI, Dalmo. In: **direitos humanos.** Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, 2009. 1 DVD de 15 minutos.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na Escola: Um desafio mundial?** Porto Alegre: Instituto Piaget, 2006.

DEMO, Pedro. **Escola de Tempo Integral. In Textos Discutíveis.** Brasília, 2010. Disponível em <http://cops.ibict.br/file.php/70/Textos_Discutíveis/td11.p> Acesso em 27 maio. 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **ESCOLA QUE PROTEGE:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição.

FORMIGA, Renata Matias de Almeida. **Empoderamento Discente frente à Violência Escolar pela Educação em Direitos Humanos no Programa Mais Educação.** João Pessoa; [s.n.], 41 p., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir e ABRAÃO, Paulo (Orgs.) **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. Brasília-São Paulo: IPF, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

GUILHERME, Manuela. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?Entrevista com Henry A. Giroux. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** 73, Dezembro 2005, p. 131-143.

GUIMARÃES, Áurea. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas,SP: Autores Associados, 1996.- (Coleção educação contemporânea).

HESSEL, Stéphane. **Indignai-vos!** São Paulo, Leya, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGENDZO, Abraham. Direitos humanos e currículo escolar, Costa Rica: IIDH, 2002. (mimeo).

_____. **Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. In: Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. UNESCO, OEI - Educação dos Estados IberoAmericanos para Educação, Ciência e Cultura. Edições SM: Chile, 2008.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Direitos humanos, constituição e os tratados internacionais**. 1. ed. São Paulo: Juarez de Oliveira Ltda, 2002.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

OMS/INPEA (2002). Missing Voices: Views of Older Persons on Elder Abuse. OMS/NMH/ NPH/02.2 Genebra: Organização Mundial da Saúde.

ONU. Declaração de Viena – 1993. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/sedh>>. Acessado em: 30 de março de 2015.

OEA. Pacto interamericano de educação em direitos humanos. Costa Rica: IIDH-OEA, 2010. Disponível em: www.dhnet.org. Disponível em 30/05/2015.

PACTO Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 15 abr. 2012.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

RAYO, Jose Tuvillo. **Educação em direitos humanos: Rumo à perspectiva global**. Penso Editora, 2015.

RBEDH. **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997, Edição Especial.

RIFIOTIS, Theiophilos. **Nos campos da violência: diferença e positividade**. IN: Antropologia em Primeira Mão, (19),1999, p.1-18.

RODINO, Ana Maria. **Educación, Derechos Humanos y Inclusión Social**. La educación com enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Estatal de Educación a Distancia, 2009. (mimeo)

RUIZ, Castor Bartolomé. **Por uma crítica ética da violência**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 87-112.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et alli/Nivamérica/APOENA, 2009.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Lua Nova Revista Cultural. São Paulo: CEDEC, 1997, nº. 39, p. 105 – 124.

SPOSITO, Marilia Pontes. A instituição escolar e a violência. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, Jul 1998, p. 58-75. Disponível em: www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at.>. Acessado em 05 de maio de 2015.

SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo:Cortez, 2010.

SILVEIRA, Maria Rosa Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili e DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos**.Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária-UGPB, 2007.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

_____. Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

_____. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948).

_____. **Plano de ação.** Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Primeira fase. Brasília: UNESCO, 2012.

_____. Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. 18.^a sessão, em Paris, França, a 19 de Novembro de 1974. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm>, acessado em 22 de fevereiro de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Integral em Direitos Humanos.** João Pessoa, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 6. Ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TOSI, Giuseppe (org). **Direitos humanos: história, teoria e prática,** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível.** 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

VIOLA, Aida Maria Monteiro. **Direitos Humanos na educação básica: qual o significado?** In: SILVA, Aida Maria Monteiro Silva; TAVARES, Celma (Orgs). Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-40.

TOSI, Giuseppe e ZENAIDE, Maria de Nazaré TAVARES. Os direitos humanos na educação superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e ZENAIDE, Maria de Nazaré TAVARES (Orgs.) **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p.27-69.

TOSI, Giuseppe. O Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH – UFPB. In: TOSI, Giuseppe e ZENAIDE, Maria de Nazaré TAVARES. Os direitos humanos na educação superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e ZENAIDE, Maria de Nazaré TAVARES (Orgs.) **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p.507-524.

_____. I Curso de Especilização em Direitos Humanos. In: **Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB Editora, 1999.p. 179-183.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005, p.339-373.

_____. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica Beatriz e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p.29-60.

APÊNDICES

1. FICHAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DISSERTAÇÕES DO I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS DO NCDH-UFPB – 2012

Nome	Michelle da Silva Santos Queiroz
Formação	Formada em Comunicação Social
Função que exerce	Oficineira
Tema	Violência e Mídia: A influência da mídia na formação de cidadãos críticos.
Palavras-chave	Mídia e Violência, Formação de Cidadãos Críticos, Democratização da Informação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH.
Orientador(a)	Daniele dos Santos Ferreira Dias
Objetivos	Compreender como a mídia influencia a formação de cidadãos críticos.
Referenciais teóricos	BORELLI, BRANDÃO, BRASIL, CASTELLS, COELHO, FEDERICO, FILHO, FREIRE, FEILITZEN, GIOLO, HAMMARBERG, HOINEFF, JUNIOR, LAGE, LEMOS, LÉVY, LIRA, MOLL, MOREIRA, MOROZ, NJAINE, NEVES, PERUZZO, PRIMO, ROSSI, SANTANELLA, SILVA, SOARES, THURLER.
Resultados	A mídia influencia de forma negativa na formação dos jovens, e como ela pode passar a ajudar a proteger seus jovens da violência, bastam medidas simples de classificação indicativa, tendo em vista que a responsabilidade maior não é apenas dos pais e tutores legais, mas também, do estado e produtores. Sendo a escola pública representante do estado, ela pode auxiliar na compreensão dos jovens perante à mídia.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Jacqueline Barreto de Andrade Henriques
Formação	Serviço Social
Função que exerce	Assistente Social (CRAS)
Tema	A Percepção das Famílias sobre a Aprendizagem em Escolas com Ampliação da Jornada
Palavras-chave	Família, Aprendizagem; Educação Integral.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Orlandil de Lima Moreira
Objetivos	Analisar o olhar das famílias acerca do aprendizado dos filhos após a ampliação da jornada escolar propiciada pelas atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação.
Referenciais teóricos	ABRAMOVAY, ALMEIDA, ARROYO, BRASIL, BRILHANTE, CAVALIERE, CAMBI, FREIRE, GUIMARÃES, GUARÁ, LIBÂNEO, KALOUSTIAN, NÓBREGA, RAMOS, GADOTTI,

	GONÇALVES, YAEGASHI.
Resultados	Houve dificuldade em encontrar os pais em suas residências para responderem ao questionário, mas os que participaram afirmaram gostar que seus filhos estejam fazendo as atividades do Programa Mais Educação para não estarem na rua nem ociosos, além de deixá-los em local seguro, e compreendem a função da educação integral, que é a de propor disciplinas integradas que agreguem mais conhecimento e o tanto que eles possam aprender com as atividades.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Sebastião Vieira Formiga
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineiro
Tema	Os Direitos Humanos através do Programa Mais Educação
Palavras-chave	Direitos Humanos, Sujeito de Direitos, Programa Mais Educação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 2 – Educação em Tempo Integral como uma Proposta de Educação em Direitos Humanos; 2.1 Legislação e Políticas para uma Educação em direitos Humanos; 2.2 O Programa Mais Educação e a Intersetorialidade dos Direitos Humanos. Capítulo 3- A Escola Pública com Direitos Humanos para os Sujeitos de Direitos; Capítulo 4- O Programa Mais Educação e a Construção dos Direitos na Escola Pública.
Orientador(a)	Severino Bezerra da Silva
Objetivos	Identificar e sistematizar os conhecimentos em direitos humanos que estão sendo aplicados no espaço escolar através do Programa Mais Educação. Registrar os conhecimentos populares e acadêmicos em direitos humanos através dos educadores envolvidos, com dados científicos para auxiliar na criação de um novo método de ensino-aprendizagem em direitos humanos para a formação de educadores e educandos, contribuindo assim com a efetivação da educação em direitos humanos no Brasil.
Referenciais teóricos	AGUIRRE, BRASIL, CANDAU, CARDOSO, CEEEA, FREIRE, IULIANELLI, MOLL, POMPEU, RABENHOST, SHAKESPEARE, SILVA, TOSI, ZENAIDE.
Resultados	A gestão escolar e os educadores têm conhecimentos dos problemas e obstáculos postos na escola, porém, se mostram impotentes diante das questões de caráter estrutural e também na falta de uma comunicação pedagógica entre os membros, criando uma dicotomia entre os segmentos da escola e o Programa Mais Educação.

	<p>Foram relatados vários desafios</p> <p>A principal contribuição deu-se na melhoria do desempenho do rendimento escolar, além da melhoria nas relações humanizadas entre os colegas.</p> <p>Mesmo diante das dificuldades encontradas na gestão do programa no espaço da escola e seus envolvidos, compreendeu-se uma efetivação parcial dos direitos humanos no programa, o que termina a necessidade de dar continuidade à pesquisa.</p>
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Wanessa Dantas Cahino
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Inclusão Digital no Programa Mais Educação
Palavras-chave	Tecnologias, Inclusão, Aprendizagem.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 2- Educação Integral na Sociedade da Informação 2.2.1 Direitos Humanos e Educação Integral
Orientador(a)	Daniele dos Santos Ferreira Dias
Objetivos	Analisar, através de levantamento documental, como ocorre o desenvolvimento das oficinas pedagógicas do Programa Mais Educação, em específico no macrocampo de Cultura digital em escolas da Rede Municipal de João Pessoa/PB, verificando como ocorre a aceitação doicineiro em relação ao uso da tecnologia e a proposta do macrocampo de Cultura Digital.
Referenciais teóricos	BERTRAND, BRASIL, BONILLA, CASTELLS, CAVALIERE, DEMO, FREIRE, GOMEZ, GONSALVES, GRISPUN, GRUPO TELEFÔNICA DO BRASIL, HAETINGER, HARGREAVES, LIBÂNEO, LITWIN, LOLLINI, MACHADO, MARTI, MENEZES, MERCADO, MOLL, PAPERT, POLATO, RBENHOST, SALDANHA, SILVA, SOARES, TAKAHASHI, TEIXEIRA, VALENTE.
Resultados	<p>A escola representa único meio de ascensão e inclusão social para muitos indivíduos. Contudo, o computador não será seguramente a salvação para os problemas educacionais, mas sim, uma ferramenta a mais no ambiente escolar.</p> <p>O fator mais marcante foi a forma como são realizadas as atividades direcionadas aos alunos do Programa Mais Educação, e a conduta dosicineiros e professores comunitários. Pudemos observar que a metodologia destinada a algumas turmas não condizia com uma didática bem elaborada, até mesmo sem planejamento.</p> <p>Afirmamos com isso que os envolvidos no Programa Mais Educação devem buscar melhorias e profissionais compromissados, além de uma reflexão por parte dos professores comunitários, para que tenham consciência da</p>

	importância do seu papel no desenvolvimento das oficinas.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Caren dos Santos Domingues
Formação	Educação Física
Função que exerce	Oficineira
Tema	Experiências da Oficina de Educação em Direitos Humanos no Programa Mais Educação no Colégio da Polícia Militar – João Pessoa.
Palavras-chave	Direitos Humanos, Experiências Educacionais, Programa Mais Educação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 2 – Construindo uma Educação em Direitos Humanos 2.1 Educação em Direitos Humanos no Contexto da Educação Integral 2.2 Educação em Direitos Humanos e o Programa Mais Educação Capítulo 3 – Ação pedagógica em Direitos Humanos: a experiência das oficinas em Educação em Direitos Humanos no Colégio da Polícia Militar da Paraíba 3.1 Educação em Direitos Humanos no Colégio da Polícia Militar da Paraíba 3.2 A experiência das oficinas em Educação em Direitos Humanos 3.3 A contribuição das oficinas para a Educação em Direitos Humanos
Orientador(a)	Orlandil de Lima Moreira
Objetivos	Analisar, identificar e sistematizar as experiências educativas da oficina, como também por em tela as experiências educativas das aulas na perspectiva do alunado.
Referenciais teóricos	ALVES, AHLERT, BRASIL, CAVALIERE, COELHO, DELORS, FERREIRA, GUARÁ, LAPIERRE, MOLL, TRINDADE, SOARES, SANTOS.
Resultados	Os alunos criaram um favoritismo dentre as demais oficinas que o programa oferece, intensificando assim, a boa aceitação nas atividades propostas pelo conteúdo da Educação em Direitos Humanos no Programa Mais Educação. Pontos positivos: aceitação da oficina, participação ativa do alunado e percepção a respeito dos conceitos e dos direitos, no sentido de que não haja reprodução de preconceito, e sim, que haja tolerância e respeito entre todos nós. Verificamos que a educação funciona como um ciclo interligado, onde seu texto principal está através da educação e todas as ramificações estão operantes para essa evolução humana.

Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.
--------------------------	---

Nome	Valdete Santos de Araújo
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	Violação dos Direitos do Docente no Ambiente Escolar
Palavras-chave	Direitos, Professor, Violação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 1 – Direitos Humanos e a Violação de Direitos.
Orientador(a)	José Vaz Magalhães Neto
Objetivos	Apresentar o ambiente escolar que ocorre a violação de direitos dos docentes e as consequências para o desempenho dos professores na sala de aula, demonstrando a visão dos professores que são atacados, ofendidos e humilhados por alunos que não são responsabilizados disciplinarmente ou juridicamente pelos atos de violação dos direitos contra professores da rede pública de ensino, a fim de contribuir de forma participativa no combate a qualquer tipo de agressão, seja ela física, psíquica ou moral aos professores e funcionários de uma instituição escolar.
Referenciais teóricos	BRASIL, CANDAU, MATOS, SOUZA, ZENAIDE.
Resultados	Alguns professores dizem que os alunos são violentos por usarem frequentemente o celular, ocasionando discussões quando o professor proíbe seu uso em sala. Os professores relatam os motivos para se sentirem insatisfeitos com a profissão: indisciplina, falta de respeito, agressividade, falta de material pedagógico para as aulas, e ainda pelo fato dos alunos se sentirem privilegiados com a legislação a favor do menor de idade.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Raquel Gomes de Andrade Araújo
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Educação Integral – Programa Mais Educação - do Prescrito ao Concretizado: Reflexões sobre uma Experiência em João Pessoa/PB.
Palavras-chave	Educação Integral, Programa Mais Educação, Interdisciplinaridade, Qualificação Profissional.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Vilma de Lurdes B. e Melo
Objetivos	Refletir como está ocorrendo a ampliação do tempo escolar com a implantação do Programa Mais Educação na EMEF Rotary Francisco Edwar de Aguiar, seus limites e as suas

	contribuições para o sistema escolar, bem como dar visibilidade a um elemento fundamental que define a priori a execução do referido programa – formação e prática dos educadores.
Referenciais teóricos	ARROYO, BRANCO, BRASIL, BOMENY, CAVALIERE, COELHO, DI GIOVANI, FARIA, FELÍCIO, GIOLO, KERSTENETZKY, MENEZES, MOLL, MONTEIRO, MOROZ, MUNÓZ, RIBEIRO, SILVEIRA, SPOSATI, XAVIER.
Resultados	<p>Chegamos a algumas constatações. A primeira é que são muitas leis, resoluções, pareceres, diretrizes, encorpadas de um idealismo que fica comprometido exatamente frente às condições desfavoráveis encontradas exatamente na escola, sala de aula, comunidade escolar. Não basta elaborar e discutir, deve haver uma real aplicação, em condições materiais e pessoais minimamente adequadas. Não foi isso que vimos. Encontramos nas professoras comunitárias, oficineiros e professores da escola uma falta de conhecimento e formação para o trabalho proposto no Programa Mais Educação, impossibilitando um trabalho interdisciplinar.</p> <p>A relação entre formação e prática docente está longe de ser ideal e/ou até aceita pelos órgãos que requerem formação adequada e condizente com a função. É necessário considerar as reais condições que se encontram as escolas e o seu corpo, para não continuarmos com ações inócuas que pouco representam para uma mudança que se faz necessária e urgente.</p>
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Heclésya Guedes de Aquino
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Violência Doméstica e suas Implicações no Processo Ensino-Aprendizagem na Comunidade Escolar da Ilha do Bispo.
Palavras-chave	Violência, Aprendizado, Criança.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 1 – Começando a Conversar 1.5 Infância/adolescência e direitos humanos - o princípio da dignidade da pessoa humana.
Orientador(a)	José Vaz de Magalhães Neto
Objetivos	Investigar as formas de violência doméstica e suas consequências no aprendizado das crianças da comunidade da Ilha do Bispo, abrangendo através de uma pesquisa de campo, a opinião de alguns professores e alunos sobre a violência doméstica na comunidade; contribuindo assim, para garantir os direitos das crianças e adolescentes, expandindo esse conhecimento para a sociedade combater

	qualquer tipo de agressão, seja ela física, psíquica ou moral.
Referenciais teóricos	ABBAD, AZEVEDO, BRANDÃO, BRASIL, CORREIA, DAVIS FALCÃO, FALEIROS, FREIRE, GIDDENS, GUERRA, LIBÂNEO, LUCENA, MICHAUD, MINAYO, MOLL, ODÁLIA, PIAGET, RIBEIRO, PINTO, SAVIANI, SOARES, VEER, SANTOS, VIGOTSKY.
Resultados	Constatou-se que as crianças apresentaram sentimentos como angústia, vergonha, revolta e baixa autoestima pelas agressões que sofreram de seus pais, confirmando assim, os fatores que potencializam o baixo rendimento escolar. Na visão dos professores, é necessário que a escola se comprometa ainda mais em contribuir com projetos que integrem a família/escola, trabalhando a pessoa humana na construção de um ser consciente dos seus deveres e direitos como cidadão perante a sociedade. Podemos verificar que a educação em direitos humanos precisa de um fomento governamental para que floresça, trazendo resultados concretos no mundo dos fatos.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Rosicélia Avelino Vieira
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	O Papel da Dança na Promoção do Protagonismo Infanto-Juvenil: um olhar para a educação integral e os direitos humanos
Palavras-chave	Dança, Educação Integral, Direitos Humanos, Protagonismo infanto-juvenil
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 2-Segundo Movimento: breve olhar sobre a educação integral e os direitos humanos no contexto do PME
Orientador(a)	Maria Margareth de Lima
Objetivos	Discutir sobre o papel da dança na promoção do protagonismo no âmbito da educação integral em direitos humanos
Referenciais teóricos	BARBOSA, BRANDÃO, BRASIL, CARTAXO, FERRAZ, FICHER, FREIRE, MOROZOWICZ, TEIXEIRA, BREGOLATO, GARDNER, GIL, MAGALHÃES, MARQUES, ZANETTI.
Resultados	A dança traz benefícios para cada estudante, porque ajuda no autoconhecimento e é importante e fundamental para aprender a refletir, analisar, debater, a ter autocrítica e autocontrole para se posicionar frente aos problemas cotidianos com novos questionamentos e para a compreensão do mundo em volta deles.
Abordagem do DH e	Transversalizada através da fundamentação teórica, das

da EDH	ações educativas e das oficinas pedagógicas.
--------	--

Nome	Ana Maria Ferreira da Silva
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Interfaces entre a Implantação e Consolidação da Educação em Tempo Integral em João Pessoa.
Palavras-chave	Política Pública de Educação, Educação Integral, Programa Mais Educação, Município de João Pessoa.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Lusival Antônio Barcellos
Objetivos	Analisar a implantação e consolidação da educação em tempo integral no Município de João Pessoa.
Referenciais teóricos	ARROYO, BITTAR, BOMENY, BRASIL, CHAGAS, CURY, FREIRE, GIL, GIOLO, LECLERC, LEITE, LÜDKE, MARCONI, MENEZES, MINAYO, MOLL, MOROZ, NUNES, PAULA, PMJP, RICHARDSON.
Resultados	Percebemos a necessidade de uma política de informação, disseminação e conscientização, por meio dos governos, sobre o PME e a sua estratégia de implementação da EI, que atinja os envolvidos no programa, desde o próprio governo, interlocutores, professores, monitores até a comunidade a ser beneficiada com o mesmo.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Carla Lizandra Saraiva da Silva
Formação	Educação Física
Função que exerce	Oficineira
Tema	O Futsal no Programa Mais Educação: um movimento de Educação Integral em prol da sociabilidade entre jovens em favor do contexto comunitário.
Palavras-chave	Direitos Humanos, Programa Mais Educação, Futsal
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 1- Interface entre a Educação Integral e Direitos Humanos
Orientador(a)	Maria Margareth de Lima
Objetivos	Busca descrever, relatar, refletir e explicar a razão ou o porquê da realidade pesquisada, por meio da investigação bibliográfica e documental.
Referenciais teóricos	APOLO, AWAD, BARBIRATO, BRASIL, BROTTTO, CARNEIRO, GÁSPARI, LUCENA, LUCK, MACHADO, MARINHO, MOLL, PINHEIRO, REVERDITOO, SANTANA, SILVA, STIGGER, TEIXEIRA, UNESCO, VOSER.
Resultados	A linguagem do futsal possibilita integrar questões relacionadas à sua saúde, vida afetiva...;os valores aprendidos e desenvolvidos nos jogos, quando levados para o cotidiano, servem como um ótimo exemplo; o esporte

	pode integrar os conhecimentos da área com várias vivências esportivas; o futsal, quando bem estruturado e desenvolvido promove a integração, união, respeito entre os gêneros,...;os jogos são importantes porque desenvolvem as qualidades intelectuais, o imaginário...; o futsal na escola, assim como o PME e EA atuam como mecanismo interventor no processo de constituição do indivíduo.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Elaine Brasilino Lemos Leite
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	Educação e Inclusão Escolar sob a Perspectiva do Programa Mais Educação.
Palavras-chave	Pessoas com deficiência, Inclusão, Programa Mais Educação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Objetivos	Consiste na elaboração de um plano de ação que será desenvolvido na Escola Municipal Ubirajara Targino Botto, situado na Avenida da Fraternidade, bairro do Cristo na cidade de João Pessoa, Paraíba, que tem como foco a inclusão escolar de alunos com deficiência na proposta de educação integral.
Referenciais teóricos	ADORNO, BARTALOTTI, BRASIL, CANDAU, CARVALHO, CORRÊA, FREIRE, GLAT; FERNANDES, GONZALES, GUARÁ, INOJOSA, JANNUZZI, LANNA, MANTOAN, MARTINS, MIRANDA, MOLL, MOROZ, NOGUEIRA, PUGLIESE, RODINO, SASSAKI, SILVA, TEIXEIRA, KUNC.
Resultados	Houve a discussão sobre o tema, que poderá ser vivenciada no cotidiano escolar, através da conscientização dos educandos, sobretudo na efetivação de pequenas atitudes de respeito à integridade tanto física, quanto psíquica dos alunos, realizadas não apenas pelos alunos, mas por todo corpo escolar, combatendo assim, a exclusão social.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Maria Socorro Silva Miranda
Formação	História
Função que exerce	Professora
Tema	Diversidade na Educação Integral: um estudo sobre o bullying em razão da orientação sexual e/ou da identidade de gênero.
Palavras-chave	Diversidade, Direitos Humanos, bullying, Lesbo-homofobia, Educação integral.

Os Direitos Humanos inseridos no sumário	2.3.1 Educação em Direitos Humanos
Orientador(a)	José Baptista de Mello Neto
Objetivos	Analisar os dados coletados na pesquisa de campo, realizada através de questionários, bem como a colheita de relatos de professores e alunos, que comprovam a existência do bullying e da lesbo-homo-bitrnasfobia no ambiente escolar e fora dele.
Referenciais teóricos	BRASIL, CANDAU, CUNHA, DIETER, ERBISTI, FANTE, FOUCAULT, FREIRE, GADOTTI, GIOLO, GODOY, GREEN, JUNQUEIRA, LIONÇO, LOURO, MACHADO, MELLO NETO, MOLL, MOREIRA FILHO, MOTT, OLIVEIRA, PIRES, PRADO, RODRIGUES, SANTOS FILHO, SANTOS, SILVA, SILVEIRA, SINÉSIO, SOARES, SOUSA, VAINFAS.
Resultados	Ficou evidente que a escola não só mantém como produz práticas preconceituosas e discriminatórias contra lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Mesmo por parte dos que deveriam combatê-la. A maioria se nega em seguir a proposta da educação em direitos humanos por estarem presos a preceitos religiosos, mesmo em um ambiente em que deveria ser livre de quaisquer orientações religiosas.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Danielle da Silva Bustorff Quintão
Formação	Artes
Função que exerce	Oficineira
Tema	Teatro e Educação Integral – um diálogo fortalecedor dos direitos humanos.
Palavras-chave	Teatro, Escola Integral, Direitos Humanos.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 2-Segundo Ato: Educação Integral e Direitos Humanos 2.2 -Declaração Universal dos Direitos Humanos Capítulo 3-Terceiro Ato: linguagem teatral em aproximação com os direitos humanos
Orientador(a)	Maria Margareth de Lima
Objetivos	Verificar a contribuição do teatro para o fortalecimento dos direitos humanos nas atitudes dos estudantes que participam das oficinas de teatro nos PME e Ciranda Curricular.
Referenciais teóricos	BITTAR, BRASIL, BRECHT, CEVASCO, DALBERIO, DESGRANGES, DIAS, DOLORES, DUSSEL, FREIRE, GOMES, GONÇALVES, LOPES, LUENGO, MACIEL, MANSUTTI, MÁRCÍLIO, MOLL, MOROZ, PEREIRA, PINHEIRO, ROJAS, SADER, SILVA, SILVEIRA, TEIXEIRA, TRINDADE, ZENAIDE.
Resultados	O teatro se apresenta como uma linguagem que vem a fortalecer os direitos humanos, de dentro pra fora da escola

	integral, colocando o indivíduo quanto consciente de seu papel fundamental de cidadão.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Renata Matias de Almeida Formiga
Formação	Psicologia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Empoderamento Discente frente à Violência Escolar pela Educação em Direitos Humanos no Programa “Mais Educação”.
Palavras-chave	Violência Escolar; Educação Integral; Programa Mais Educação; Educação em Direitos Humanos; Empoderamento Discente.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	2 Educação Integral e Educação em Direitos Humanos 4 Oficina de Educação em Direitos Humanos do Programa Mais Educação como possibilidade de empoderamento discente frente à violência escolar.
Orientador(a)	Fernando César Bezerra de Andrade
Objetivos	Contribuir com o campo de estudos na área desenvolvendo uma reflexão teórica sobre a possibilidade de empoderamento discente frente à violência escolar pela Oficina de Educação em Direitos Humanos do Programa Mais Educação; e com isto, subsidiar ações de enfrentamento da violência escolar. Outro objetivo refere-se à definição de categorias que conceituem empoderamento.
Referenciais teóricos	ABRAMOVAY, ARAÚJO, ARRAES, BITTAR, BRASIL, CANDAU, CANDAU e SACAVINO, CARBONARI, CAVALCANTE JR., COELHO, DREYER e GUZMAN, FALEIROS e FALEIROS, FERREIRA, FREIRE, GRACIANI, HESSEL, KANAN e MARCON, PADILHA, VIOLA, SILVA, ZENAIDE.
Resultados	Acreditamos que, mesmo sem as condições desejáveis, o empoderamento infanto-juvenil já acontece em nosso sistema educacional, e um meio que possibilitou essa quebra de paradigmas tem sido o Programa Mais Educação, que desde 2008 proporciona atividades de formação do sujeito. No entanto, precisamos de mais profissionais engajados, assim como de apoio, tanto do Estado, quanto da sociedade civil, para continuarmos essa empreitada – tanto em recursos que invistam na capacitação e sensibilização destes profissionais envolvidos, como para trabalharmos na escola com materiais adequados e suficientes às demandas de cada escola, pois uma educação de qualidade requer investimentos.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Edna Castiana Silva Lopis
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	A (In)disciplina escolar no contexto da educação integral: a contribuição do Programa Mais Educação.
Palavras-chave	Indisciplina/disciplina, Violência, Programa Mais Educação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Romero Antônio de Moura Leite
Objetivos	Estudar a problemática da indisciplina escolar no contexto de uma escola pública beneficiada pelo Programa Mais Educação.
Referenciais teóricos	ABRAMOVAY, AMADO, ANTUNES, ARAÚJO, AQUINO, BRASIL, CABRAL, CHAUÍ, DORNELLES, FERREIRA, FRANCO, GALVÃO, GARCIA, GOLBA, GUIMARÃES, KALOUSTIAN, LA TAILLE, LOPES, LUNA;DAVIS, MENDONÇA, MORAES, OLIVA, REGO, ROSENBERG, SANTOS, TIBA, VASCONCELLOS, ZANDONATO.
Resultados	A indisciplina escolar prejudica a aprendizagem do aluno e a relação escola/professor/aluno, porém, ela deve adquirir ou significar para os professores um significado de ousadia, de criatividade e de inconformismo.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Máxina Gomes da Silva Santos
Formação	Educação Física
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Educação em Direitos Humanos e o Processo Participativo de Educandos e Educandas no Espaço Escolar e Comunitário: desafio e perspectivas na vivência da educação integral.
Palavras-chave	Autônoma, direitos humanos, educação cidadã, educadores, educandos, ensino-aprendizagem, escola, estatuto da criança e do adolescente, implantação, indissociabilidade, integradora, prática pedagógica, projetos sociais comunitários, protagonismo infanto-juvenil, resgate, respeitando tempo integral, trabalho.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Alexandre Magno Tavares da Silva
Objetivos	Procuramos investigar o motivo pela qual a meninada não consegue permanecer na escola integral, partindo desse problema, consideramos que nosso estudo trouxe resultados satisfatórios, já que realizamos um estudo do tipo qualitativo, levando em consideração a subjetividade e as particularidades do processo ensino e aprendizagem, os elementos da prática pedagógica e ainda indissociabilidade

	dos sujeitos, observando no processo educativo a postura do educador e a participação das crianças e adolescentes.
Referenciais teóricos	ANDRE, ARROYO, BRANDÃO, BRASIL, BRUNI, STEBAN, FREIRE, GADOTTI, GIL, MOLL, MOROZ, MUÑOZ, NERI, PERRENOUD, PFAFF, SILVA, SILVEIRA, ZABALA, ZIRALDO.
Resultados	Que possamos refletir, através da leitura despertando em nós o desejo de tornar o processo educativo mais rico e prazeroso. Através da nossa iniciativa de curiar, escutar, participar, intervir, respeitar e transformar o nosso desejo, inquietude, ideia em realidade.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Maria Jouse Cesário da Silva
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	O Processo de Aprendizagem do Aluno no Programa Mais Educação a partir das Oficinas de Rádio Escolar.
Palavras-chave	Aprendizagem, Educação Integral, Comunicação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Maria Alves de Azerêdo
Objetivos	Investigar como se dá o processo de aprendizagem do aluno do Programa Mais Educação a partir da oficina de Rádio Escolar, sendo a mesma norteadada pela necessidade da pesquisadora de verificar o nível de aprendizado dos educandos, em colaboração com as disciplinas curriculares da escola.
Referenciais teóricos	ARROYO, BRANDÃO, SILVA, CESAR, FERRANETO, NASCIMENTO, PILETTI, NUNES, BEISIEGEL, MOLL, GUIMARÃES.
Resultados	Percebo que ainda existem muitas pessoas que desacreditam no PME, enfraquecendo desta forma a equipe que se encontra engajada nesta missão. Descubro também que mesmo com tão pouco tempo de experiência do PME em nosso país, temos já inúmeros testemunhos da eficácia do programa por todo o Brasil. As culminâncias também é um processo criativo e rico de troca de saberes e vivências educacionais.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Michelle Rachel Elias Raia
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	Escola Integral: Professor Integrado.
Palavras-chave	Educação Integral, Professores e Oficineiros, Integração,

	Educação.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Vilma de Lurdes B. Melo
Objetivos	Estudar sobre o que seria uma educação integrada e nele, a figura do professor, assim, faço reflexões sobre o desenvolvimento da Educação Integral no contexto atual, delimitado pelos novos programas governamentais.
Referenciais teóricos	ARROYO, BRANCO, BOMENY, CAVALIERE, COELHO, FELÍCIO, GIOLO, MOLL, BRASIL.
Resultados	O papel do professor nesse processo de mudança é muito importante, professores trabalhando integralmente visando o crescimento do seu aluno e até mesmo seu relacionamento com os outros colegas proporciona ao aluno uma segurança maior naquele profissional e na instituição que ele estuda.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Joelma Carla Cesário Nóbrega
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineira
Tema	Articulação de saberes e práticas em Educação Integral: um estudo sobre a experiência do Centro Bom José em João Pessoa/PB.
Palavras-chave	Comunidade, Educação, Protagonismo.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Laura Maria de Farias Brito
Objetivos	Pretendemos verificar as contribuições que o Centro Comunitário Bom José presta a comunidade João Paulo II, e vem através de ações pontuais há 20 anos trabalhar a importância da Educação como garantia de uma vida mais cidadã, apresentando através de palestras e cursos de Direitos Humanos, para que a população possa colocar em prática seus conhecimentos, lutar e ser protagonistas do progresso de sua vida.
Referenciais teóricos	BRANSÃO, BRASIL, CARNEIRO, CALDART, CAVALCANTI, CENPEC, CENTRO COMUNITÁRIO BOM JOSÉ, FERREIRA, FREIRE, FREITAS, GOHN, HERMIDA, KLEIN E PÁTARO, LICO, MELO NETO, MOLL, PONTUAL, SAVIANI, SCOCUGLIA, SOUSA, TAVARES, VOLMIR.
Resultados	Percebemos que as ações educativas do CBJ sempre foram desenvolvidas em apoio à outras instituições da comunidade, como escola, PET e PSF. O que se configura como uma rede educativa, uma vez que promove o trânsito de saberes, e reúne várias organizações do entorno da construção de uma prática educativa visando a cidadania.
Abordagem do DH e	Transversalizada através das ações educativas e das

da EDH	oficinas pedagógicas.
--------	-----------------------

Nome	Kelson Ferreira Sales
Formação	Educação Física
Função que exerce	Coordenador do Programa Mais Educação
Tema	Educação Integral: possíveis contribuições da aprendizagem significativa e da pedagogia crítica.
Palavras-chave	Educação Integral, Mais Educação, Aprendizagem Significativa, Pedagogia Crítica.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Maria Margareth de Lima
Objetivos	Analisar a educação integral e as possíveis contribuições advindas da aprendizagem significativa e da pedagogia crítica de Paulo Freire para o desenvolvimento do estudante da educação pública fundamental.
Referenciais teóricos	AUSUBEL, BRANSÃO, BRASIL, CAVALIERE, DANTE, DELORS, FREIRE, FREITAS, GADOTTI, KUBO E BOTOMÉ, MOREIRA, NÓBREGA, PALANGANA, PIAGET, PINHEIRO, SILVA, VYGOSTSKY.
Resultados	A educação integral exige do educador/oficineiro dos programas indutores de educação integral uma formação que possibilite também, conhecer, relacionar e refletir constantemente sobre a importância da aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Gerlande Ribeiro da Silva Lima
Formação	Psicologia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	As Oficinas do Programa Mais Educação e a Motivação dos Estudantes para a Aprendizagem Integral.
Palavras-chave	Não teve
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Capítulo 1- A Educação em Direitos Humanos e o seu Espaço nas Escolas.
Orientador(a)	Vilma de Lurdes B. Melo
Objetivos	Investigar como o PME contribui para a mobilização no processo de aprendizagem em realidades de escolas municipais de João Pessoa.
Referenciais teóricos	BRASIL, CANDAU, CAVALIERE, COELHO, CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE KARATÊ, FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ-DO TRADICIONAL, GARDNER, TRÓPIA, KUNG FU À DISTÂNCIA, MOLL.
Resultados	Apesar da proposta do PME ser bem estruturada e teoricamente fundamentada, sua concretização requer uma postura democrática, por parte daqueles que vivenciam o programa no cenário escolar.

Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.
--------------------------	---

Nome	Iany Elizabeth da Costa
Formação	História
Função que exerce	Oficineira
Tema	A Lei 10.639/03 e a sua aplicabilidade no ensino de história na EMEF Professora Antônia do Socorro Miranda.
Palavras-chave	Quilombola (História), Comunidade Quilombola Paratibe, Grupos Étnicos.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	2.1 A educação negra e os direitos humanos, aspectos da luta pelos direitos.
Orientador(a)	Severino Bezerra da Silva
Objetivos	Analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de história e como este colabora para a conscientização e a garantia dos Direitos Humanos na EMEF Professora Antônia do Socorro Miranda, localizada na cidade de João Pessoa/PB, na comunidade quilombola de Paratibe.
Referenciais teóricos	ALVES, AZEVEDO, BASTIDE, BARBOSA, BRANDÃO, BRASIL, BETO, BITTAR, COSTA, CAVALCANTE, CHALLOUB, CORREA E FONSECA, CORREA, CRUZ, DELVAL, DIAS, FARIAS FILHO, FLORES, FERNANDES, FREIRE, FONSECA, FONSECA JÚNIOR, GARCIA, GENOVESI, GONÇALVES, GOMES, GIOLO, HASENBALG, JESUS, FERREIRA JÚNIOR, LIMA, MATTOS, MAUÊS, MARCÍLIO, MOREIRA, MOURA, MOLL, MONIOTE, NATIVIDADE, NAGLE, PAULA E PERÓN, REIS, ROCHA, RIBEIRO, RUSSEL-WOOD, SANTOS, SANTOS E BARROS, SILVA, SCHWARCZ, TRAVASSOS, VAINFAS, XAVIER, ZENAIDE.
Resultados	Consideramos que a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de história na EMEF Professora Antônia do Socorro Miranda tem sido desenvolvida de maneira participativa dentro do currículo pedagógico da escola, através de vários mecanismos que vem para contribuir na desmistificação de estereótipos, trabalhado de maneira interdisciplinar nas disciplinas regulares e também nas oficinas do Programa Mais Educação.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Jaciane Medeiros Souza da Silva
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação
Tema	Trilhas e Experiências que Chegam à Escola Municipal Monsenhor João Coutinho e à Associação Cultural Império do Samba: um olhar sobre a educação integral.
Palavras-chave	Saberes, Comunidade, Aprendizado.

Os Direitos Humanos inseridos no sumário	Não há a inserção da temática dos DH
Orientador(a)	Maria Margareth de Lima
Objetivos	Pesquisar a relação comunitária estabelecida entre essas duas instituições, no contexto do Programa Mais Educação e na perspectiva da Educação Integral.
Referenciais teóricos	BRANDÃO, BRASIL, DEWEY, FREIRE, MINAYO, MOLL, SAVIANI.
Resultados	Os entrevistados reconheceram a Escola de Samba como parceira das atividades desenvolvidas com sucesso no contexto da escola; confirmaram que os saberes populares advindos da vivência com a escola se samba incentivam a socialização dos alunos; os diretores da Associação Cultural Império do Samba reconhecem que essa parceria traz para a sua Escola de Samba muita experiência e aprendizagem que são desafiantes e os faz refletir e aprender junto com o projeto pedagógico da escola e do PME.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Josildo dos Santos Silva
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Oficineiro
Tema	O Programa Mais Educação como Facilitador dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.
Palavras-chave	Direitos Humanos, Programa Mais Educação, Cidadania.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	2 Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes 2.1.3 Os direitos das crianças e adolescentes nos planos e programas de políticas de Direitos Humanos
Orientador(a)	Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Objetivos	Analisar o processo de implementação dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes através do Programa Mais Educação.
Referenciais teóricos	ARATO, BITTAR, BRANDÃO, BRASIL, CALISSI, COMPARATO, CHAGAS, COELHO, FALEIROS, FREIRE, KRAMER, MOLL, RIZZINI, SANTOS, SOARES, STHEFANOU, SILVEIRA, TEIXEIRA.
Resultados	A Escola Municipal João Fernandes de Lima está em processo de implementação da efetivação dos Direitos das crianças e adolescentes. A maioria dos profissionais da referida escola lutam pela garantia dos Direitos Humanos dos estudantes que compõem tal comunidade escolar.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Maria de Fátima Maciel
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Coordenadora do Programa Mais Educação

Tema	Contribuição do Programa Mais Educação para a efetivação dos Direitos da Criança e do Adolescente.
Palavras-chave	Educação, Criança e Adolescente, Direitos Humanos.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	2 A criança como sujeito de direitos humanos 2.1 Os direitos humanos no âmbito internacional 2.2 Crianças e adolescentes: de 'menores' a sujeitos de dignidade e direitos humanos 3.2 O macrocampo Direitos Humanos no Programa Mais Educação 4 A inserção dos direitos humanos no Programa Mais Educação
Orientador(a)	Maria Nazaré Tavares Zenaide
Objetivos	Investigar e analisar se o referido programa está contribuindo para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente e a formação integral desses sujeitos.
Referenciais teóricos	ARROYO, BARDIN, BITTAR, BRANDÃO, BRASIL, BULGARELLI, CHAGAS, CANDAU, FALEIROS, FREIRE, GIL, GIOLO, HAGUETTE, LORENZI, LUDKE, MENDONÇA, MENEZES, MOLL, PEQUENO, RABENHORST, ROBERT, ROMANELLI, SACAVINO, SILVA, SILVEIRA, TAPIA, ZENAIDE.
Resultados	Podemos afirmar que o Programa Mais Educação, através de suas ações e práticas pedagógicas vivenciadas, cotidianamente, na escola Municipal Santos Dumont está contribuindo para a efetivação de Direitos da Criança e do Adolescente, porém, com algumas ressalvas.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.

Nome	Marta Ferreira Lima
Formação	Pedagogia
Função que exerce	Professora
Tema	Saberes Populares na Escola: uma articulação necessária.
Palavras-chave	Educação Integral, Cultura, Saberes Populares, Direitos Humanos.
Os Direitos Humanos inseridos no sumário	2 Educação Integral em Direitos Humanos: formando para a cidadania 2.2 Educação em Direitos Humanos
Orientador(a)	Alexandre Magno Tavares da Silva
Objetivos	Consiste na elaboração de um plano de ação que será desenvolvido na Escola Municipal Ubirajara Targino Botto, situado na Avenida da Fraternidade, bairro do Cristo na cidade de João Pessoa, Paraíba, tendo como proposta a inserção dos saberes populares as sua comunidade no fazer pedagógico da escola, de forma articulada com os saberes escolares.
Referenciais teóricos	BERNSTEIN, BRANSÃO, BRASIL, CANDAU, CHAUI, DELORS, DEWEY, FREIRE, LERNER, MOLL, RIBEIRO, SODRÉ, STRECK, TEIXEIRA.

Resultados	O processo educativo precisa levar em consideração todo o seu contexto, caso contrário, estará contribuindo ainda mais para a marginalização dos seus envolvidos.
Abordagem do DH e da EDH	Transversalizada através da fundamentação teórica, das ações educativas e das oficinas pedagógicas.