

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

**JÉSSICA HOLANDA DE MEDEIROS BATISTA**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ESCOLAS INTEGRAIS**  
**CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DE JOÃO PESSOA: aproximações e**  
**deslocamentos**

**JOÃO PESSOA-PB**

**2022**

JÉSSICA HOLANDA DE MEDEIROS BATISTA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ESCOLAS INTEGRAIS CIDADÃS DE  
ENSINO MÉDIO DE JOÃO PESSOA: aproximações e deslocamentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/CCHLA/UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira

**JOÃO PESSOA-PB**

**2022**

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



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)  
**JESSICA HOLANDA DE MEDEIROS BATISTA** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos trinta e um do mês de maio do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas e trinta minutos, por meio de plataforma pública de videoconferência, seguindo os mesmos preceitos da defesa presencial estabelecidos pelo regulamento da UFPB, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Jessica Holanda de Medeiros Batista**, matrícula 20191021791, intitulada: **“EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ESCOLAS INTEGRAIS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DE JOÃO PESSOA: aproximações e deslocamentos”**. Estavam presentes os professores doutores: Orlandil de Lima Moreira (Orientador(a), Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Examinador(a) interno(a), Maria Margareth de Lima (Examinador(a) externo(a) e Ana Célia Silva Menezes (Suplentes de Examinador(a) Externo(a). O Professor(a) Orlandil de Lima Moreira, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Jessica Holanda de Medeiros Batista, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Orlandil De Lima Moreira concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Jessica Holanda de Medeiros Batista respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, de forma remota, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: APROVADA

A banca destaca a importância e relevância da pesquisa para o campo de estudos sobre a Educação em Direitos Humanos, ensino Médio e a Educação Integral. O estudo deu conta de responder à questão de pesquisa e seus objetivos. A banca recomenda ajustes ao texto e inclusão das sugestões levantadas para serem incluídas nas considerações finais. Por fim, a banca recomenda a produção e publicação de artigo.

A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Jéssica Holanda de Medeiros Batista, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 31 de maio de 2022.

Prof. Dr. Orlandil De Lima Moreira  
(Orientador)

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



*Classe de classes sempre aprende*

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Nazaré Tavares Zenaide  
(Examinador interno)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Margareth de Lima  
(Examinadora externa)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Célia Silva Menezes  
( Suplente de Examinadora externa)

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B333e Batista, Jessica Holanda de Medeiros.

Educação em direitos humanos em Escolas Integrais  
Cidadãs de ensino médio de João Pessoa : aproximações e  
deslocamentos / Jessica Holanda de Medeiros Batista. -  
João Pessoa, 2022.

115 f. : il.

Orientação: Orlandil de Lima Moreira.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em direitos humanos. 2. Educação  
integral. 3. Escolas Cidadãs Integrais. 4. Projeto  
político pedagógico. I. Moreira, Orlandil de Lima. II.  
Título.

UFPB/BC

CDU 37:342.7(043)

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” Freire (2003, p.61).

Dedico este trabalho à minha filha, Maria Júlia, nascida durante essa caminhada de pesquisa, na busca de um sonho que era meu e que passou a ser nosso! Obrigada minha filha por me ensinar a maternar e a ser minha fonte diária de força e de persistência diante das adversidades da vida. *Je t'aime ma petite fleur.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e pelas bênçãos recebidas diante das adversidades. Ao meu pai, professor Olívio, meu grande exemplo profissional e primeiro professor de francês, que agora está no céu orgulhoso dessa nossa conquista. À minha mãe, grande mulher, sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Minha gratidão e amor eternos.

Aos meus irmãos Mara e Pierre, meus melhores amigos, pelo apoio e presença constante em minha vida. À minha filha, Maria Júlia, minha companheirinha, fonte de força diária, por cada sorriso, carinho e amor emanado diariamente. Mamãe te ama!

Aos colegas do mestrado pelas leituras e discussões, por compartilharem seus anseios, dúvidas e experiências significativas, além dos momentos de descontração e alegria vividos durante o curso. Expresso minha gratidão especial aos amigos Eliakin e Thaís pelo grande apoio, palavras de incentivo, força e amizade construídos durante esta etapa. Tivemos a oportunidade de aprender e caminhar juntos na realização dos trabalhos acadêmicos. Muito obrigado!

Ao Programa de Pós-Graduação Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania (PPGDH), especialmente a sua equipe docente, composta por professores que com ética, respeito e muita sensibilidade partilharam saberes e experiências tornando o aprendizado muito mais significativo e relevante para nossas vidas.

Ao Professor Dr. Orlandil de Lima Moreira, que aceitou o desafio de me orientar na construção desta dissertação. Minha gratidão e reconhecimento especial por sua disponibilidade, seriedade, conhecimento, apoio, paciência e, principalmente, pela humanidade ao orientar uma aluna grávida, puérpera e mãe solo em tempos de pandemia, uma árdua missão. Muito obrigada por tudo!

Às professoras da banca de qualificação e defesa, que me inspiram com seus trabalhos, que leram a minha dissertação desde a qualificação e trouxeram ricas contribuições para o debate, com novos olhares e percursos investigativos a serem considerados. Obrigada, professoras, por todas as observações e críticas construtivas. O resultado desta pesquisa tem a contribuição e o esforço empreendido por vocês.

Aos meus amigos companheiros de trabalho que compõem o Centro de Línguas Estrangeiras do Município de João Pessoa – CELEST, gratidão pela convivência e partilha diária.

Agradeço a todos os professores, desde a educação infantil até a pós-graduação, pela formação, exemplo e incentivo que me fizeram chegar até aqui. Também agradeço a cada aluno, de língua francesa, por cada conquista, aprendizado mútuo e partilha de conhecimentos ao longo dos anos, vocês são a razão do meu trabalho! Obrigada!

E por fim, agradeço às mulheres, mães, guerreiras, que conciliam a maternidade, o trabalho, os estudos e os afazeres domésticos, numa luta diária, mostrando a dor e a alegria da maternidade em tempos de pandemia, obrigada por serem inspiração diante das adversidades e dificuldades que a sociedade impõe!

## RESUMO

O presente trabalho tem como temática a Educação em Direitos Humanos na educação básica, apresentando o contexto das escolas de educação integral de ensino médio. Este estudo tem como objetivo geral analisar a proposta pedagógica de Escolas Cidadãs Integrais no município de João Pessoa, observando as aproximações e deslocamentos com a Educação em Direitos Humanos na formulação dos seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). Como objetivos específicos, buscamos contextualizar a EDH e a política de educação integral à nível nacional e estadual; investigar e caracterizar o perfil da política de educação integral do Estado da Paraíba e inferir sobre as diretrizes e orientações dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Cidadãs Integrais do município de João Pessoa e sua interface com a Educação em Direitos Humanos. Para tanto, levantamos a seguinte questão: de que forma a Educação em Direitos Humanos repercute nos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio do município de João Pessoa? A fim de se responder esta questão, para realização desta investigação, recorreremos à pesquisa documental tendo como fontes as legislações pertinentes à implantação das escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos, além dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos e demais legislações educacionais do Estado da Paraíba. Além disso, a pesquisa foi acompanhada por uma revisão bibliográfica pertinente ao tema em estudo, com destaque para a literatura relativa à Educação em Direitos Humanos e Educação em Tempo Integral. Para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo de Laurence Bardin, por proporcionar uma análise qualitativa das informações. Nossa pesquisa concluiu que, apesar da existência normativa de uma legislação que trata de uma proposta de EDH para as Escolas Cidadãs Integrais, poucos foram os seus avanços e conquistas nas propostas curriculares formais nos estabelecimentos de ensino analisados.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Educação Integral. Escolas Cidadãs Integrais; Projeto Político-pedagógico.

## ABSTRACT

The present work has as its theme the Education in Human Rights in basic education, presenting the context of high school integral education schools. The general objective of this study is to analyze the pedagogical proposal of integral education in João Pessoa Citizen Integral Schools, observing the approximations and displacements with Education in Human Rights in the formulation of its Political Pedagogical Projects (PPP). As specific objectives, we seek to contextualize the EDH and the integral education policy at national and state level; to investigate and characterize the profile of integral education politics of the State of Paraíba and to infer about the guidelines of the Pedagogical Political Projects of the Integral Citizen Schools in the city of João Pessoa and their interface with Human Rights Education. Therefore, we raise the following question: how does Human Rights Education impact on the Political-Pedagogical Projects of Integral Citizen High Schools in the city of João Pessoa? In order to answer this question, to carry out this investigation, we resorted to documental research having as sources the legislation relevant to the implementation of schools and their Pedagogical Political Projects, in addition to the National Plans for Education in Human Rights and other educational legislation in the State of Paraíba. In addition, the research was accompanied by a literature review relevant to the topic under study, highlighting the literature on Human Rights Education and Full-Time Education. For data analysis, we opted for Laurence Bardin's content analysis, as it provides a qualitative analysis of the information. Our research concluded that, despite the normative existence of legislation that deals with an EDH proposal for Integral Citizen Schools, there were few advances and achievements in the formal curricular proposals in the educational establishments analyzed.

**Keywords:** Human Rights Education. integral education. Integral Citizen Schools; Political-pedagogical project.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

CNEDH- Conselho Nacional da Educação em Direitos Humanos

CPEDH – Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DH- Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH- Educação em Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

ECIS - Escolas Cidadãs Integral Socioeducativa

EI- Educação Integral

EM- Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU- Organização das Nações Unidas

PEEPB – Plano Estadual de Educação da Paraíba

PIDCP - Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos

PIDESC- Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PME- Programa Mais Educação

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE -Plano Nacional de Educação

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGDH – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

PPP – Projeto Político-pedagógico

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Gerências Regionais de Educação do Estado da Paraíba .....	76
<b>QUADRO 1</b> - Diálogo dos PPP's com a diretriz 19 do PNDH-3 .....	85
<b>QUADRO 2</b> - Ações programáticas do Eixo 1 - Da Educação Básica do PNEDH.....	87
<b>QUADRO 3</b> - Frequência das menções à temas relacionados à EDH e Educação Integral nos Projetos Político-pedagógicos .....	90
<b>QUADRO 4</b> - Alinhamento com Documentos Educacionais (Regionais Nacionais) .....	95

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO E DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	26
2.1 OS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E OS SEUS INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO	27
2.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	31
2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E OS SEUS FUNDAMENTOS NORMATIVOS	37
2.3.1 EDH NO PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS III	42
2.3.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	47
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	52
3.1 CONTEXTO E DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	52
3.2 EXPERIÊNCIAS RECENTES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O MAIS EDUCAÇÃO E O PROEMI	59
4 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS INTEGRAIS CIDADÃS EM JOÃO PESSOA	67
4.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	68
4.2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA PARAÍBA	73
4.3 A EDH NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS INTEGRAIS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108

## 1 INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos<sup>1</sup> podem ser definidos como direitos *sine qua non* pertencentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, economia ou qualquer outro tipo de condição. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, no anseio da busca pelo respeito à dignidade humana e outros valores, é aprovada em 1948, na Assembleia das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um marco na história. A partir daí muitos tratados sobre direitos fundamentais foram elaborados, ratificados, e passaram a fazer parte do ordenamento jurídico dos Estados signatários.

São normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os Direitos Humanos são direitos que emergem dos direitos sociais e coletivos, das revoluções socialistas, como a Revolução Russa (1917), que através de luta de classes trouxe o questionamento que o Estado deveria prover os direitos sociais, culturais e econômicos de todos os cidadãos, indiferente de classe social, quais sejam, os Direitos Humanos. Dois anos depois, em 1919, é promulgado um documento que foi um marco para os direitos sociais, a Constituição de Weimar, uma das primeiras no mundo a prever esses direitos, incluindo normas de proteção ao trabalhador e o direito à educação.

Fruto desta concepção de direitos, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é atualmente uma das mais importantes ações dentro das formas de combate às violações dos Direitos Humanos fundamentais, pois educa propondo a valorização da dignidade, a tolerância e os princípios da democracia, os quais remontam as aspirações incipientes do movimento iluminista e aos direitos do homem e do cidadão advindos do processo revolucionário francês, tais quais os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

O interesse por esse objeto de estudo emerge da minha trajetória enquanto professora e do meu percurso acadêmico desde o curso de direito, culminando na minha segunda formação em Letras. A presente pesquisa é fruto das minhas inquietações acerca do poder transformador da EDH na escola. Foi na Graduação em Direito, durante as aulas de Direito Internacional ministradas pela professora Iranice Gonçalves Muniz, que a temática de Direitos Humanos surgiu na minha trajetória estudantil. Sob sua orientação fiz o trabalho de conclusão de curso (TCC) voltado para Educação em Direitos Humanos, fazendo uma breve análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no contexto brasileiro,

---

<sup>1</sup> **Nota de rodapé explicativa:** ao longo de nossa dissertação, para evitar repetições, quando necessário substituiremos a expressão Direitos Humanos pela sua forma abreviada, DH.

documento este que norteia e traça diretrizes para a efetivação da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Já no curso de Letras, pude ir para além do papel e das leis e conheci a realidade de algumas escolas públicas da cidade de João Pessoa, atuando em alguns projetos de extensão lecionando língua estrangeira e que estavam inseridos dentro do contexto do programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação (PME) surgiu por meio da portaria Interministerial nº17/2007 e foi regulamentado pelo Decreto 7.083/2010 como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Seu principal objetivo foi ampliar tempos e espaços de aprendizagens, promovendo o debate acerca da Educação Integral, reorganizando os currículos e ampliando as dimensões que constituem a ação pedagógica. Foi fazendo esse diálogo entre teoria e prática que me motivei a pesquisar mais sobre a relação entre os documentos nacionais que estruturam a EDH no Brasil e a realidade das Escolas Cidadãs Integrais<sup>2</sup> (ECI) na capital paraibana.

A EDH possui uma ampla dimensão, através de conhecimentos historicamente construídos sobre os Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local, pressupondo ainda um conjunto de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos tem como finalidades a constituição de uma cultura da democracia, do respeito às diferenças, da não discriminação e da paz. Esta educação permite a afirmação dos direitos fundamentais, conscientiza o cidadão de seu papel social na luta contra desigualdades e injustiças, ou seja, busca formar consciências cidadãs.

É uma educação que se preocupa com o coletivo, que preza pelo desenvolvimento de processos metodológicos participativos e que utilize materiais didáticos contextualizados, de acordo com a realidade local. Finalmente, a Educação em Direitos Humanos busca promover ações e instrumentos voltados à promoção, proteção e defesa dos Direitos humanos, bem como a reparação das suas violações.

A escola é um espaço possível para a realização da tarefa de educar para os Direitos Humanos como enfatiza Humberto Silva (1995, p.65), ao considerar a escola como o lugar para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, “por que é onde se dá a

---

<sup>2</sup>A Escola Cidadã integral é um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba em 2016 e que tem a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral), tem como foco a formação dos jovens por meio de um novo desenho curricular com metodologias específicas, que apresentam aos estudantes do Ensino Médio possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida.

transmissão cultural e a formação para o convívio social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos”.

Essa escola que educa para os Direitos Humanos é a chamada escola “democratizante” que segundo Alain Touraine (1998), é a que assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem atores, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais. É nesta perspectiva que almejamos e percebemos a escola enquanto espaço de cidadania, que vise a construção de uma sociedade democrática e a formação de sujeitos éticos.

Paulo Freire corrobora com este pensamento e é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84). Assim, destaca que a educação é de fato transformadora e que para isso é preciso voltar sua práxis para desenvolver uma educação crítica, conscientizadora e humanizadora. Freire afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (1987, p. 38)

Nesse sentido, o presente trabalho tem como preocupação ressaltar a importância da inserção da prática educativa em Direitos Humanos na escola pública, visto que ela se constitui enquanto uma ação educativa privilegiada para uma prática pedagógica humanizadora e cidadã.

Teodoro ressalta que:

[...] o sistema de educação escolar pode afirmar-se como um lugar central de afirmação da cidadania, numa sociedade comunicacional gerida de um modo dialógico, embora tendo sempre presente que a escola é um local de luta e de compromisso, que não muda por decreto ou discurso retórico, como lembrava Paulo Freire (TEODORO, 2003, p.100).

A prática dialógica, libertadora, proposta por Freire é um dos maiores desafios para a educação cidadã, pois ser dialógico implica em alteridade e em considerar o ser humano como histórico e inconcluso, bem como a dialeticidade entre a sabedoria e a ignorância (BENINCÁ et al., 2005). Assim, visando uma prática educativa, dialógica, libertadora e transformadora, a Educação em Direitos Humanos tem grande importância na realização desta tarefa, na medida em que ao educar realiza mudança na visão de mundo dos educandos, promovendo o respeito à dignidade humana, o respeito às diferenças, busca formar consciências cidadãs e, nas palavras de Benevides (2000):

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência

dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, p.1).

Nossa pesquisa preocupa-se em contribuir com a discussão acerca da Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar formal, para que os Direitos Humanos tenham espaço e se multipliquem na cultura escolar, que sejam referência para escola e perpassa por ela através de um ensino transversal e intercultural, alcançando todos os membros que compõem a comunidade escolar (educandos, educadores, gestores, funcionários, pais e moradores locais), possibilitando uma educação para a autonomia e para a democracia.

Ao pensar em EDH no Brasil associamos à concepção de educação proposta por Paulo Freire, ou seja, uma educação libertadora e transformadora, experimentada e comprovada na sua práxis como educador e homem público. Apesar da temática dos Direitos Humanos não ter sido tão discutida à sua época como é hoje, Paulo Freire já ensinava o Brasil a educar em e para os Direitos Humanos.

Segundo Sacavino,

[...] ao abriremos espaços de ação-reflexão-ação sobre os Direitos Humanos nas escolas, estamos reforçando o compromisso com a democracia e com uma cidadania ativa, nutrindo a esperança de todos/as aqueles/as dispostos/as a desenvolver uma prática educativa participativa e dialógica, aprofundando o campo político em todos os espaços estruturais da interação social (SACAVINO, 2010, p.2).

Assim, a escola, enquanto instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode dispensar a prática, o debate, promoção e garantia dos Direitos Humanos. A escola só cumprirá plenamente o seu papel para a formação cidadã do aluno se olhar para a temática dos Direitos Humanos, desenvolvendo ações e práticas em EDH.

O tema dos Direitos Humanos já está consolidado em leis no Brasil e em grande parte do mundo ocidental, porém, apesar disto, estes direitos continuam a ser violados diariamente. É diante desta situação que se destaca a importância sobre a Educação em Direitos Humanos, visando à construção de uma sociedade cidadã, mais justa e igualitária, voltada para a paz, que combata as violações desses Direitos Humanos e fundamentais.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) ainda é um campo de conhecimento recente no Brasil, e tem grande importância no âmbito de uma política educacional voltada à formação de consciências cidadãs. Desta forma, ressalta-se a relevante importância da discussão sobre a Educação em Direitos Humanos e a forma de torná-la realidade no Brasil.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) surge em 2006 diante da necessidade de uma sociedade voltada para os Direitos Humanos e, através de seus eixos, orienta políticas públicas para sua implementação. O PNEDH traça objetivos gerais e linhas gerais de ação, destacando o papel da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, como também orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos.

Além de propor ações e políticas de promoção da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também busca incentivar a produção de pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos, produzindo informação e conhecimento e buscando a publicação do tema. Assim, o PNEDH é um documento que traz propostas e mecanismos significativos para o desenvolvimento de uma cultura em Direitos Humanos e do respeito, em que os Direitos Humanos possam ser praticados e vividos nos diferentes espaços da sociedade.

Dando seguimento para a implementação das propostas do PNEDH, o Governo Federal lança o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 em 2009, que dialoga com o PNEDH como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados no âmbito nacional, estadual, distrital e municipal.

O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH3 adveio do que foi discutido nas Conferências Nacionais de Direitos Humanos que foram realizadas de 1996 a 2008 e trataram das diretrizes e orientações para promover a igualdade no país através dos eixos (I) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, (II) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (III) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, (IV) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, (V) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (VI) Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2013, p. 33).

Assim sendo, nossa pesquisa dialoga diretamente com o PNEDH e com o PNDH-3 que trata explicitamente em seu eixo V da Educação e Cultura em Direitos Humanos. Conforme o dito programa:

“[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.” (PNDH-3, 2009, p. 150).

O PNDH-3 é uma grande conquista para a implementação da EDH no Brasil, pois é um projeto que exige o envolvimento de vários entes de maneira articulada, como da

comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos Direitos Humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais. Desta forma, para que a EDH tivesse a legitimidade que lhe é devida, foi necessária a elaboração de dispositivos normativos que dão base legal e norteiam esse projeto de política pública.

Em 2010, a EDH deixa de ser uma ideia e torna-se legítima com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3, atualmente em sua terceira versão. O PNDH-3, portanto, contempla em seu conteúdo orientações para os agentes públicos manterem uma atuação inspirada nos vários compromissos internacionais assumidos pelo Brasil ao longo dos anos, sendo um desses eixos o da educação.

A educação escolar brasileira cumpre um papel fundamental para a Educação em e para os Direitos Humanos, pois a escola é um espaço que favorece crianças, jovens e adultos na medida em que os conscientiza para a cidadania e promove o respeito entre as pessoas e suas diferenças, fazendo com que reconheçam seus direitos e defendam os direitos dos outros. A atmosfera da escola é propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos.

Neste sentido, a escola em tempo integral possibilita uma conexão ainda maior com a proposta da Educação em Direitos Humanos na medida em que amplia o tempo de permanência dos alunos na escola e que possibilita a incorporação de outros saberes, de modo a abordar questões relativas à cidadania, saúde, socialização, trabalho e os Direitos Humanos propriamente ditos, podendo se configurar um espaço realmente democrático.

Segundo Tardif, é urgente a busca por uma pedagogia que se traduza no:

[...] respeito pela criança, a diferenciação do ensino e o respeito pelas diferenças, a adaptação às necessidades variadas dos alunos, a valorização de sua autonomia, de sua atividade, de sua liberdade, o centramento sobre seus interesses, a consideração de suas perspectivas e representações etc. (TARDIF, 2014, p.27).

E essa pedagogia não se enquadra em uma disciplina específica da escola, e sim na sua integralidade, numa concepção abrangente e de caráter universal, para a construção de “um novo modo de pensar e agir dos e para os indivíduos, grupos e sociedades. [...] a importância, o valor, maior do que tudo, da vida humana” (SILVEIRA, 2014, p.86).

A escola, como instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode renunciar ao debate, da prática, da promoção e da garantia dos Direitos Humanos. Na presente pesquisa, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola deve ser seu guia condutor, posto que ele é um importante documento de

identidade e de base da escola. Neste sentido, o PPP é um projeto que indica rumo, uma direção. É um documento intencional da escola, elaborado pelos componentes da comunidade escolar, com um sentido explícito, é acima de tudo um compromisso definido coletivamente, consoante nos indica Veiga (2004):

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p. 13).

O PPP é instrumento norteador do processo educativo que retrata “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]” (Veiga, 2006, p. 8). Portanto, ele pode ser um caminho democrático para fortalecer a inserção da temática dos Direitos Humanos nas instituições.

Neste diapasão, esta pesquisa preocupa-se em contribuir com as discussões acerca da Educação em Direitos Humanos na escola e traz como problemática a seguinte questão: De que forma a Educação em Direitos Humanos repercute nos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio do município de João Pessoa?

Destacado o contexto e a importância da EDH e em virtude das minhas inquietações enquanto professora-pesquisadora, o objetivo geral deste trabalho de dissertação se constitui analisar a prática pedagógica da educação integral de Escolas Cidadãs Integrais no município de João Pessoa, observando as aproximações e deslocamentos com a Educação em Direitos Humanos na formulação dos seus Projetos Político- Pedagógicos.

Para tanto, a pesquisa teve como objetivos específicos: 1- Contextualizar a EDH e a política de educação integral à nível nacional e estadual; 2- Investigar a política de educação integral do Estado da Paraíba; 3- Discutir e analisar as diretrizes e orientações dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Cidadãs Integrais do município de João Pessoa e sua interface com a Educação em Direitos Humanos.

Identificamos que não existem muitos trabalhos de pesquisa sobre o tema, sobretudo porque novas orientações e modelos de programas baseados na concepção de Educação Integral são implementados a cada nova troca de governo. Para tal, é preciso conceituar e fazer um breve percurso histórico da Educação Integral no Brasil, para podermos entender o

contexto atual e local em que se encontram as Escolas Cidadãs Integrais do Município de João Pessoa.

O primeiro passo metodológico da nossa pesquisa consistiu em buscar bibliografia para compor um referencial teórico que permitisse a compreensão do objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica possibilitou a formação do referencial teórico que deu suporte à análise documental desenvolvida posteriormente. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, dentre outros. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Desta feita, procedemos à consulta nos bancos de dados das bibliotecas eletrônicas das universidades públicas, como foi o caso da UFPB, e mais especificamente do Programa de Pós-graduação do qual fazemos parte, o PPGDH, onde podemos ter acesso a diversos trabalhos relevantes que tratam da EDH. Também destaco o banco de dados da biblioteca virtual da Universidade de São Paulo (USP), que direcionou a busca por conteúdos que pudessem ajudar na investigação, propiciando uma revisão bibliográfica e um panorama sobre o que vem sendo produzido sobre o tema

Nesta pesquisa, optamos também pela pesquisa documental como fonte de dados, tomando como principal fonte de pesquisa os Projetos Político-Pedagógicos das instituições investigadas e a proposta pedagógica das escolas integrais da secretaria estadual de educação, por considerá-los “campos de ação” (FLICK, 2009, p. 231), produzidos coletivamente pelos sujeitos pertencentes às escolas e, como afirma Severino pois como afirma Severino “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.” (2007, p. 123).

Além dos PPP's, corpus da presente pesquisa, também utilizamos os documentos norteadores da EDH no Brasil, quais sejam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos, em sua terceira versão (PNDH-3), as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), Plano Estadual de Educação da Paraíba, o Programa de Educação Integral da Paraíba entre outros decretos e leis que regulamentam a educação em nosso país.

Segundo Silva e Grigolo (2002, p. 98), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada. Esse tipo de pesquisa visa, assim, selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, buscando extrair dela algum sentido e

introduzir-lhe algum valor, podendo, desse modo, contribuir com a comunidade científica, a fim de que outros possam voltar a desempenhar futuramente o mesmo papel.

A amostra foi constituída por duas Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio, A ECI Liceu Paraibano e a ECI Professor Paulo Freire, ambas localizadas no município de João Pessoa. Mesmo sendo Projetos Políticos-pedagógicos do ano de 2020, tivemos dificuldades em ter acesso a eles, em decorrência da pandemia do Covid-19, pois muitas escolas estão até o presente momento funcionando hibridamente e remotamente, além do que alguns gestores justificaram que os documentos (PPP) estariam ainda em construção e que ainda precisavam ser mudados e/ou atualizados de acordo com as políticas educacionais vigentes.

Procedemos com a análise documental dos Projetos Político-pedagógicos, pois ela permite a aproximação entre teorias, documentos-referência, a realidade e a prática das escolas e, nesta pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo que de acordo com Amado, Costa & Crusoé (2014) o seu aspecto mais importante, qual seja:

é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (AMADO, COSTA & CRUSOÉ, 2014, 304-305).

A análise de conteúdo nos permitiu nessa pesquisa, através da averiguação dos documentos (PPP) de fazer inferências interpretativas no âmbito desta pesquisa qualitativa. Observamos a quantidade de menções diretas e/ou indiretas aos temas de Direitos Humanos nos PPPs para identificarmos o quão essas Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio aplicam em seu contexto escolar as políticas públicas voltadas para Educação em Direitos Humanos ( EDH) constantes nos PNDH-3 e PNEDH.

A técnica escolhida para trabalhar os documentos foi a análise de conteúdo, pois segundo Ghiglione e Matalon:

“[...] assim, por exemplo, codificar as palavras em função da frequência com que aparecem no texto poderá parecer uma mera operação neutra. De facto, por detrás deste ato existe um certo número de hipóteses implícitas ou explícitas, sobre o significado a atribuir à frequência das palavras (...). Uma coisa que é dita muitas vezes é importante para a pessoa que a disse; assim sendo, postulamos implicitamente que a frequência com que aparece uma palavra conota -a com o sentido particular ligado ao emissor” (GHIGLIONE; MATALON, 1992, p.189).

Com isso, foi possível categorizar e identificar os elementos presentes nos PPPs de acordo com a sua frequência, como também detectar quais os âmbitos pesquisados estão mais próximos ou mais distantes de uma educação orientada por princípios da Educação em Direitos Humanos.

Assim, com a finalidade de obtermos respostas sobre a presença da EDH em escolas integrais de Ensino Médio do Município de João pessoa, o procedimento de análise dos textos dos PPP's seguiu as direções estabelecidas para a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.15), “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Procurou-se então, nesta pesquisa de cunho qualitativo e documental, seguir com esta escolha metodológica:

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p.46).

Dessa maneira, neste trabalho, optou-se por categorizar/classificar os conceitos mais frequentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de ambas as escolas analisadas, mediante a elaboração própria de tabelas com o conteúdo dos documentos, buscando garantir uma interpretação aprofundada dos materiais analisados, para além dos seus significados imediatos.

Assim, esta pesquisa seguiu a técnica de pesquisa denominada Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011), que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Na primeira fase, de pré-análise, sistematizamos as ideias preliminares em quatro etapas: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais nos darão fim à preparação do material como um todo (BARDIN, 2004).

Em seguida, temos a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Segundo Sousa e Santos (2020) neste momento são criadas as categorias para a classificação e criação das tabelas (quadros), apontando os elementos

constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa. Deste modo, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).

Na terceira e última fase, é feito o processamento ou tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Esta fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41).

Nesta perspectiva, as inferências nortearam e trouxeram resultados para os nossos objetivos, de analisar os Projetos Políticos- Pedagógicos, evidenciando a presença e as contribuições da Educação em Direitos Humanos nas escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio analisadas do Município de João Pessoa.

Assim, a hipótese é confirmada uma que vez que a adoção da técnica Análise de Conteúdo, desenvolvida mediante um processo sistemático e de coerência interna que sustenta o seu passo a passo, propiciou a base para a construção válida e confiável de inferências e resultados na pesquisa qualitativa realizada.

Com o intuito de analisar e observar como as Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio do Município de João Pessoa repercutem e se aproximam os princípios, diretrizes e orientações que regem a Educação em Direitos Humanos em seus Projetos Político Pedagógicos, nos fundamentamos nos estudos de Veiga (2004, 2006), Zenaide (2008), Freire (1991), Silveira (2014), Moll (2012,2013,2020), Tavares (2007), dentre outros, fizemos a leitura e examinamos alguns documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais, tais quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Nacionais para a Educação (DNEDH) em Direitos Humanos e o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE), a respeito da temática abordada.

Desta maneira, esta pesquisa reflete uma abordagem metodológica qualitativa, assim entendida:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21).

Deste modo, esta dissertação segue o seguinte plano, estando constituída por 4 capítulos, além desta introdução e das considerações finais, a saber:

No capítulo 2, intitulado *Contexto e Definição de Educação em Direitos Humanos: princípios e concepções metodológicas*, buscamos trazer o conceito de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos e entendermos o seu contexto a nível internacional e nacional para embasar a temática da nossa pesquisa de forma clara e gradual. Também trazemos neste capítulo uma linha do tempo apresentando o percurso da EDH em nosso país, detalhando o Programa Nacional de Direitos Humanos-3 e o Plano Nacional de Direitos Humanos e os seus desdobramentos como documentos norteadores da EDH na educação básica no Brasil.

No capítulo 3, intitulado *Políticas de educação integral no Brasil*, buscamos definir o conceito de Educação Integral e contextualizar as políticas que vêm sendo aplicadas pelo governo ao longo dos anos para poder entender em seguida a conjuntura da Educação Integral das Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio de João Pessoa.

E, finalmente, no capítulo 4, *Interface entre educação integral e Educação em Direitos Humanos nas escolas integrais cidadãs em João pessoa*, discorreremos sobre o Plano Estadual de Educação no que diz respeito aos DH e ao ensino médio e procederemos à análise dos PPP's das escolas selecionadas em nossa pesquisa à luz dos principais documentos que regulamentam a EDH no Brasil, apontando aproximações e deslocamentos.

Encerramos o texto com reflexões sobre a temática, buscando responder os objetivos propostos pela pesquisa, apontando desafios e possibilidades para a efetivação da Educação em Direitos Humanos nas escolas integrais de ensino médio brasileiras. Com essa construção dá-se o corpo para a pesquisa realizada, e entendemos que o trabalho não se esgota aqui, ao contrário, apresenta novas perspectivas, sugere e permite novos caminhos de pesquisa passíveis de serem estudados.

## **2 CONTEXTO E DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS**

No presente capítulo buscamos contextualizar e discutir o conceito de Educação em Direitos Humanos (EDH), preceito fundamental de nossa pesquisa. Antes de discutir a EDH em um caso específico, é preciso antes defini-la, situá-la no tempo e no espaço para melhor entendimento do tema. Para tanto, discorreremos sobre o caminho histórico percorrido para instrumentalização dos Direitos humanos (DH) no contexto internacional e suas conquistas, além de pontuarmos a relação intrínseca entre esses direitos e a educação, na busca de definir a Educação em Direitos Humanos e situá-la no contexto brasileiro.

Educar é um processo de transmissão de conhecimentos de modo a estimular o raciocínio do educando para a formação de uma consciência cidadã. Educar envolve mais do que a educação formal, educa-se para a vida e para a defesa de seus direitos como pessoa humana, como cidadão. Para Sader:

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares (SADER, 2007, p.80).

A educação enquanto prática social é histórica e, portanto, necessita também ser compreendida no contexto das lutas sociais em prol dos Direitos Humanos. Neste sentido, Barreiro, em suas reflexões sobre a importância de uma Educação em Direitos Humanos, ele sublinha que ela:

Possibilita a sensibilização e a conscientização das pessoas para a importância do respeito ao ser humano, ou seja, uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, pela afirmação de tais direitos (BARRETO, 2011, p.64).

Segundo Zenaide (2008), o direito à Educação em Direitos Humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação. Nesse mesmo sentido, Tavares (2007) entende que há uma relação intrínseca entre educação e Direitos Humanos, já que a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseja realizar dentro de um processo democrático.

## 2.1 OS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E OS SEUS INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO

O término da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, o holocausto sofrido pelos judeus durante a vigência do regime nazista, somado a outros eventos históricos de violação de direitos de vários grupos sociais, contribuiu para a institucionalização dos Direitos Humanos enquanto instrumento norteador no combate à discriminação, violência, além de alicerçar propostas e caminhos para um mundo mais equânime e justo.

Com efeito, esta temática dos DH vem sendo amplamente debatida, todavia, atualmente, uma das principais preocupações para a defesa desses direitos é a constante busca por formas de efetivá-los, de colocá-los em prática, de garantir a sua real efetivação. Nesta aspiração, a educação surge como uma grande ferramenta no processo de consolidação dos Direitos Humanos.

A respeito deste, podemos ainda os definir como direitos naturais, inatos ao ser humano, que pertencem a cada um de nós, direitos baseados no respeito ao indivíduo e que buscam salvaguardar a dignidade de todos, por isso são garantias universais a todos os seres humanos. Direitos Humanos são:

direitos correspondentes à dignidade do ser humano. São direitos que possuímos não porque o estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por meio de acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos” (RABENHORST, 2008, p.5).

Ainda, para Rabenhorst (2008), considerando a evolução doutrinária e conceitual, os direitos protetivos dos seres humanos inicialmente eram denominados "direitos do homem". Posteriormente, por serem inseridos nas Constituições dos Estados, passaram a ser conhecidos por "direitos fundamentais". Por fim, quando foram previstos em tratados internacionais, receberam a designação de "Direitos Humanos".

Estes correspondem à somatória de valores, de atos e de normas que possibilitam a todos uma vida digna. No dizer de Ramos (2001, p.27), “trata-se de um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida ao ser humano baseada na liberdade e na dignidade”. Os Direitos Humanos independem de normas para existir, são direitos inerentes ao ser humano, naturais e universais, e segundo Benevides (2000) são ligados à essência da pessoa e que valem para todos, são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los aceitando apenas os direitos individuais ou só os sociais.

De modo abrangente, pode-se entender que os Direitos Humanos correspondem a todas as normas jurídicas externas e internas que visam proteger a pessoa humana, tais como tratados, convenções, acordos ou pactos internacionais, bem como as Constituições dos Estados e suas normas infraconstitucionais.

Além de serem considerados como direitos naturais, aderindo à corrente jusnaturalista, os Direitos Humanos também são direitos cujo conteúdo são determinados historicamente. Na modernidade ocidental, os DH emergem como resultado das lutas associadas aos movimentos burgueses na Europa e nos Estados Unidos da América, movimentos estes que elaboraram Declarações de Direitos frutos das Revoluções Americana e Francesa (1776 e 1789), as quais constituem o marco inicial de positivação dos Direitos Humanos.

Destacamos a importância de compreender os DH tanto no seu fundamento, o que responde ao porquê desses direitos, quanto no seu conceito, o que indica para que eles servem. Hoje é muito comum a referência a gerações ou dimensões dos Direitos Humanos. Historicamente, pode-se dizer que a gênese de uma ideia de direitos reivindicados por uma classe nasce do processo revolucionário da burguesia, cujo marco consiste na Declaração de Direitos de Virgínia e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, integram os Direitos Humanos de primeira geração, ou como Sarlet (2007) prefere denominar, os Direitos Humanos de primeira dimensão.

Há uma discussão na doutrina em que se censura o termo “geração”, e que é a palavra mais comumente aplicada em diversos idiomas. Paulo Bonavides (1999) entende que seria melhor usar a palavra “dimensão”, uma vez que a primeira dá a ideia de sucessão cronológica, isto é, suposta prescrição dos direitos da geração anterior, o que não acontece. Sarlet concorda e diz que:

Não há como negar que o reconhecimento progressivo de novos direitos fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão “gerações” pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra (SARLET, 2004, p.53).

Assim, optamos por falar em dimensões de Direitos Humanos, pelos argumentos supracitados. Os direitos da primeira dimensão foram os primeiros a serem reconhecidos no âmbito interno e no internacional. São os direitos civis e políticos, tais como: direito à vida, à liberdade de religião, de expressão e de associação, direito à integridade pessoal, direito à honra, direito a voto, direito à nacionalidade, liberdade de locomoção, entre outros. Esses direitos têm por titular o indivíduo, ou seja, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa, são direitos que protegem a integridade humana contra o abuso de poder ou qualquer

outra forma de arbitrariedade estatal. Bonavides (1999, p.517) afirma que os direitos da primeira dimensão já se consolidaram em sua projeção de universalidade formal, não havendo Constituição digna desse nome que os não reconheça em toda a extensão.

A segunda dimensão abrange os direitos sociais, econômicos e culturais, cuja luta remonta ao processo de industrialização e aos graves impasses socioeconômicos que varreram a sociedade ocidental entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX (WOLKMER, 2003). Muitos ordenamentos jurídicos foram influenciados por essa nova classificação. Entre eles, a Constituição Francesa de 1848, a Constituição Mexicana de 1917, o Tratado de Versalhes, de 1919, e a Constituição alemã de 1919, conhecida como Constituição de Weimar. Esta última exerceu forte influência sobre os países democráticos.

Dentre esses direitos podemos destacar: o direito ao trabalho, à educação (tema de nossa pesquisa), à saúde e à moradia. Paulo Bonavides comenta que os direitos da segunda dimensão foram “remetidos à chamada esfera programática, em virtude de não conterem para sua concretização aquelas garantias habitualmente ministradas pelos instrumentos processuais de proteção aos direitos de liberdade” (BONAVIDES, 1999, p. 518). Assim sendo, caberia ao Estado estabelecer as condições necessárias, com base nos recursos disponíveis, para que eles fossem exigíveis.

A partir dos anos 1960, surge uma terceira dimensão de Direitos Humanos, norteadas pelo ideal de fraternidade ou solidariedade. A principal preocupação passa a ser com os direitos difusos, ou seja, direitos cujos titulares não se pode determinar, nem mensurar o número exato de beneficiários, e com os direitos coletivos, que possuem um número determinável de titulares, que por sua vez compartilham determinada condição.

São exemplos à proteção de grupos sociais vulneráveis e a preservação do meio ambiente. Eles são os direitos que trazem como nota distintiva o fato de se desprenderem, em princípio, da figura do homem-indivíduo como seu titular, destinando-se à proteção de grupos humanos (família, povo, nação), e caracterizando-se, conseqüentemente, como direitos de titularidade coletiva ou difusa (LAFER, 1988, p.131). Para que os direitos da terceira dimensão tornem-se efetivos faz-se necessária a cooperação de toda a comunidade internacional.

Embora os Direitos Humanos sejam classificados tradicionalmente em três dimensões, percebe-se que, aliada à sua tendência de universalização e expansão, alguns autores discutem sobre uma quarta ou mais dimensões, envolvendo questões como a preocupação com a real democracia, o patrimônio genético, a informação, o pluralismo, a paz e mais recentemente água potável, identificando a existência de novos direitos.

Ao se tentar conceituar os Direitos Humanos, tarefa difícil de ser feita, podemos caracterizá-los mediante algumas propriedades que são comuns a todos eles: a inalienabilidade, a indivisibilidade, a interdependência e a universalidade. Inalienabilidade significa que os Direitos Humanos não são objeto de comércio e, portanto, não podem ser alienados, transferidos. Por serem direitos inerentes ao ser humano, eles pertencem a cada um, sem que se possa renunciar a eles. Quando se profere que os DH são indivisíveis e interdependentes quer-se dizer que os direitos devem ser considerados no seu conjunto, no sentido de que a realização de um implica a efetividade de outro.

Logo nos primeiros documentos de Direitos Humanos a característica da universalidade já estava presente. A universalidade implica o reconhecimento de que todos os indivíduos têm direitos pelo mero fato de sua humanidade.

Foi com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, que a questão da universalidade ganhou notoriedade e entrou definitivamente na discussão teórica e política. Nos dias de hoje, a universalidade dos Direitos Humanos pode nos remeter a três ideias distintas: à titularidade dos direitos, ao âmbito temporal e à esfera territorial ou espacial (PIACENTINI, 2007, p.41).

Falar em Direitos Humanos universais significa dizer que todos os seres humanos são titulares de direitos, independentemente de sua raça, sexo, religião, nacionalidade ou qualquer outra qualificação. Em outras palavras, basta ser humano para se ter “direito a ter direitos” (ARENDDT,1989). A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi importante, entre outras coisas, por ter dado início ao movimento dos Direitos Humanos no plano internacional:

Desde a sua promulgação, a ONU organizou duas Conferências Mundiais de Direitos Humanos, tendo o Brasil participado de ambas. A primeira foi realizada em Teerã, de 22 de abril a 13 de maio de 1968, com a participação de 84 países e várias organizações não-governamentais. E 25 anos depois, de 14 a 25 de junho de 1993, foi promovida a II Conferência Mundial em Viena, a qual também representou um passo importante na edificação da cultura dos Direitos Humanos (PIACENTINI, 2007, p.57).

Além das duas Conferências supracitadas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos abriu espaço também para que inúmeros tratados de Direitos Humanos fossem promulgados. Entre eles, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966; o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (o PIDESC) de 1966; a Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, de 1965; a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1990 são alguns exemplos.

Deste modo a Declaração de 1948 representa o marco fundamental, princípio e inspiração de convenções supervenientes (REZEK, 2008). A Declaração Universal dos

Direitos Humanos é um padrão ideal sustentado em comum por nações no mundo inteiro, mas não possui nenhuma força de lei e mesmo assim ela é reiteradamente confirmada por documentos internacionais, protegendo assim os Direitos Humanos nela elencados.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foram elaborados pela Comissão de Direitos Humanos baseados na DUDH para estabelecer os mecanismos necessários para fazer cumprir sua implementação e uso. Ambos se tornaram lei internacional em 1976. O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos enfoca questões como o direito à vida, à liberdade de expressão, à religião e votação, ou seja, os Direitos Humanos de primeira dimensão supramencionados e, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais enfoca a alimentação, a educação, a saúde e o refúgio, quais sejam os direitos de segunda dimensão.

O Brasil é parte de quase todas as convenções e tratados de Direitos Humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas. E dentro do rol dos Direitos Humanos fundamentais elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos demais tratados encontra-se o direito à educação. E o direito à educação é um direito fundamental, pois inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

## 2.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

A educação é um direito humano que deve ser visto de forma coletiva, como um direito a uma política educacional através de ações do Estado que ofereçam a sociedade instrumentos para alcançar seus fins. O direito à educação, enquanto direito humano fundamental, tem sido tematizado ao longo da história por diversos documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana. Duas dessas referências tornaram-se emblemáticas (DIAS, 2007, p.441).

A primeira delas remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo artigo XXII assegura que: A instrução é a necessidade de todos. A Sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos. A segunda, um século e meio depois, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerada um marco na história dos

Direitos Humanos, foi aprovada no dia 10 de dezembro de 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

Este documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defendendo a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhecendo que os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta.

Os Direitos Humanos constituídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como direitos do homem e do cidadão, foram afirmados em diversas Conferências e Pactos realizados no mundo inteiro, e passaram a fazer parte da legislação dos países signatários, como o Brasil. Esta famosa declaração foi proclamada por meio de resolução da Assembleia Geral da ONU em 1948, período este que revela o motivo de sua proclamação, qual seja, a necessidade de consagrar normas internacionais de Direitos Humanos, diante da situação pós Segunda Guerra Mundial.

A Declaração incorpora tanto os direitos civis e políticos quanto os direitos econômicos, sociais e culturais. Logo em seu Preâmbulo proclama que:

Todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades (...). (ONU, 1948).

Portanto, entende-se que a educação é um direito humano e, percebe-se desde logo a importância que é dada à educação na promoção dos direitos fundamentais básicos, qual seja, a Educação em Direitos Humanos.

O direito à educação está reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como:

1. Toda pessoa 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, está 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 (ONU, 1948).

No artigo citado, a Declaração afirma o direito de todos à educação/instrução, e que ela deve ser gratuita, obrigatória compreendendo simultaneamente a educação como um

direito humano e como um suporte para a realização de outros direitos, que será orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.

Zenaide ao se referir sobre educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos sublinha que:

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação em e para os Direitos Humanos encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais. Não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos. No preâmbulo, a Declaração alerta: ‘o desprezo e o desrespeito pelos Direitos Humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade.’ Sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda não podemos celebrar a afirmativa dos Direitos Humanos, ao contrário, continuamos a conviver com barbáries e graves violações (ZENAIDE, 2007, p.4).

O artigo 26 da Declaração determina que o direito à educação deve se vincular a três objetivos que são o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais, a promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos e por fim, o incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz. Para Claude (2005) a expressão “pleno desenvolvimento”:

[...] pretendia contemplar tanto o direito à educação como a educação para os Direitos Humanos – o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e a garantia de uma vida digna. Isso é o que se pode depreender da leitura atenta da expressão “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, seguida imediatamente, sem uma vírgula sequer, pela frase: e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais. (CLAUDE, 2005, p.41).

Ao promover o desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que esse desenvolvimento acarreta, a educação promove também os Direitos Humanos. Para que haja esse pleno desenvolvimento, a educação deve levar em conta todos os Direitos Humanos como os direitos pessoais, políticos, civis, econômicos e sociais. O Artigo 26 também diz que a educação deve apoiar “as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”. Assim, o direito à educação deve estar ligado aos objetivos pacíficos das atividades da ONU.

Portanto, percebe-se que o direito a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos é elencado como um direito humano que visa além do desenvolvimento da

personalidade da pessoa humana, também busca fortalecer o respeito pelos DH e liberdades fundamentais.

O direito à educação é um direito amplo, e é esse direito que possibilita o alcance de outros Direitos Humanos, através da Educação em Direitos Humanos. Para Afonso e Abade (2008) a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático que articula muitas dimensões,

é uma educação para a cidadania, indo além dos aspectos formais e legais, baseando-se no respeito à dignidade e as potencialidades humanas. Os Direitos Humanos e a cidadania são uma construção social e histórica. Difundir uma cultura dos Direitos Humanos só é possível com apropriação e reinvenção por estes mesmos sujeitos, humanos e cidadãos. (AFONSO, ABADE, 2008, p.11).

O direito humano à educação nos faz entender a importância dos outros Direitos Humanos e sociais enunciados pelas Nações Unidas em seus instrumentos reguladores. O direito humano à educação é visto e tratado como uma pré-condição para o exercício dos direitos civis, políticos, bem como a liberdade de informação, expressão, associação, direito ao voto e muitos outros.

Vale destacar para uma melhor compreensão desta pesquisa, que o direito humano à educação, não se confunde com o direito à Educação em Direitos Humanos, de modo que a EDH consiste no fato dos Estados disponibilizarem a população, por meio de políticas públicas, ações de promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos e de reparação das violações. Para Mendonça (2011), a educação permite o indivíduo a participar livremente da sociedade e consiste no processo que capacita o ser humano a livremente desenvolver um senso universal e adquirir personalidade e dignidade. Ela permite ao ser humano a participar ativamente de uma vida livre em sociedade, com tolerância e respeito por outras civilizações, países, culturas e religiões.

Nesse sentido, iluminado pelo valor da igualdade entre as pessoas, o direito à educação foi consagrado pela primeira vez em nossa Constituição Federal de 1988 como um direito social ao elencá-lo em seu artigo 6º que dispõe que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL/1988). Deste modo, o Estado passou a ter a obrigação formal de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros.

O direito à educação tem um sentido amplo, pois não se refere somente à educação escolar, a aprendizagem acontece em diversos âmbitos como na comunidade, na família, no trabalho, num grupo de amigos como na escola. Por outro lado, nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Além de sua importância como direito humano que possibilita o desenvolvimento pleno da pessoa e o seu contínuo aprendizado ao longo da vida, a educação:

é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Portanto a educação é um direito muito especial: um “direito habilitante” ou “direito de síntese”. E sabe por quê? Porque uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos os seus outros direitos (DHESCA, 2011, p. 19).

Neste sentido, como a educação habilita o aluno/cidadão a compreender e poder exigir e exercer os seus direitos e deveres, surge a contribuição da Educação em Direitos Humanos, pois ela,

se apresenta como uma alternativa de sociabilidade ao mundo contemporâneo, pois seus princípios rompem com a lógica de uma educação geral, na medida em que forja espaços de diálogo, crítica, conflito e transformação social. Constrói valores republicanos e se apresenta como plataforma de uma nova cultura política, na medida em que reconhece os espaços de participação política como lócus de socialização do poder. Estimula a cidadania ativa desde a infância, em diferentes espaços educativos, porque compreende que é um direito humano. (PINI, p.27, 2011)

E ainda, o Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos define a Educação em Direitos Humanos (EDH) como:

um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de Direitos Humanos. Uma educação integral em Direitos Humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os Direitos Humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana das pessoas. A Educação em Direitos Humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os Direitos Humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p.3)

Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas,

culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade (SILVA E TAVARES, 2013, p.52-53).

Atualmente, já se encontram ratificados pelo Brasil alguns tratados internacionais significativos sobre Direitos Humanos pertencentes ao sistema global de proteção dos Direitos Humanos e, em relação à educação, podemos citar o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) que foi aprovado pelas Nações Unidas em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992 que, diz no em seu artigo 13, que:

Os Estados Parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento a personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1992).

Neste mesmo sentido, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecida como Protocolo de San Salvador, em seu artigo 13, sobre o direito à educação, reconhece o direito à Educação em Direitos Humanos:

Os Estados parte neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. (PROTOCOLO DE SAN SALVADOR, 1988).

Desta forma, quanto à educação, o Protocolo de San Salvador reafirma os termos do PIDESC, porém prevê de forma explícita, em seu artigo 19.6, a possibilidade de apresentação de petição individual no caso de violação de direitos sociais. Neste contexto, a educação torna-se um direito exigível ao permitir que indivíduos e grupos nacionais possam recorrer a um tribunal internacional.

### 2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E OS SEUS FUNDAMENTOS NORMATIVOS

A discussão sobre Educação em e para os Direitos Humanos é, apesar de recente no contexto internacional, tardia na América Latina e em especial no Brasil. A Constituição Federal Brasileira de 1988, a nossa vigente constituição, é a primeira a abordar em seu texto os Direitos Humanos, integrando os tratados internacionais de Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro. Trata-se do estudo conjugado dos parágrafos 2º e 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, os quais dizem que:

Art. 5º, § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Art. 5º, § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

Para muitos doutrinadores nacionais e estrangeiros reconhece-se que a promulgação da Constituição brasileira de 1988 foi um marco histórico no cenário interno e internacional, Mazzuoli, por exemplo, afirma que:

Foi um marco significativo para o início do processo de redemocratização do Estado brasileiro e de institucionalização dos Direitos Humanos no país. Mas se é certo que a promulgação do texto constitucional significou a abertura do nosso sistema jurídico para essa chamada *nova ordem* estabelecida a partir de então, também não é menos certo que todo esse processo desenvolveu-se concomitantemente a cada vez mais intensa ratificação, pelo Brasil, de inúmeros tratados internacionais globais e regionais protetivos dos direitos da pessoa humana, os quais perfazem uma imensa gama de normas diretamente aplicáveis pelo Judiciário e que agregam vários novos direitos e garantias àqueles já constantes do nosso ordenamento jurídico interno (MAZZUOLI, 2011, p. 817).

É amparada pela legislação internacional que a Constituição Federal brasileira de 1988 elenca os Direitos Humanos em seu texto normativo.

A Constituição de 1988, dentro dessa ótica internacional marcadamente humanizante e protetiva, erigiu a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc.III) e a prevalência dos Direitos Humanos (art. 4º, inc.II) a princípios fundamentais da República Federativa do Brasil (MAZZUOLI, 2011, p.819).

A Constituição de 1988 ficou conhecida como “constituição cidadã”, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque a vários aspectos que garantem acesso à cidadania e aos Direitos Humanos.

Além de colocar os tratados internacionais como parte integrante de seu ordenamento jurídico, a Constituição de 1988, inspirada nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), traz no corpo de seu texto vários direitos reconhecidos como Direitos Humanos fundamentais.

Dentre esses direitos, encontra-se o direito à educação. Logo em seu artigo 6º, a Constituição de 1988 prevê que a educação é um direito social, pois o direito à educação é necessário a própria construção do Estado de direito. O direito à educação constitui-se como um instrumento para que os indivíduos possam usufruir a igualdade de oportunidades.

A educação é tida como um pré-requisito para a liberdade civil, sendo um pressuposto básico para o exercício de outros direitos. Trata-se de um direito social, pois oferece o mínimo necessário para o desenvolvimento do ser humano, a educação é uma das condições de que uma pessoa necessita para viver de maneira satisfatória na realidade em que está inserida, é a educação que forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, sendo portando o alicerce de uma sociedade democrática. Assim, a educação pode e deve ser exigida dos órgãos competentes, tratando-se de direito público subjetivo.

O artigo 205 da Constituição dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da leitura do artigo 205 nota-se a preocupação da vigente Constituição com a educação, estabelecendo a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, além de incluir toda a sociedade em colaboração para a promoção deste direito básico, inerente à pessoa humana. Todos, sem qualquer distinção, têm direito à educação.

Ainda de acordo com o artigo 205, percebe-se que, de modo similar ao disposto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação tem como objetivo o desenvolvimento da pessoa e sua preparação para a inserção cidadã. É neste sentido que se vê a preocupação com a educação para a cidadania, a Educação em Direitos Humanos.

O artigo 206 estabelece uma série de princípios, como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e,

coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia do padrão de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 contempla a educação do artigo 205 ao 214, estabelecendo princípios e prevendo direitos, porém não detalha como esse direito deve ser garantido. É neste sentido que, além da Constituição Federal, existem outras leis complementares que dela derivam para regulamentar a educação, por exemplo, a Lei 9.934 de 1996.

A lei 9.934 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) detalha a educação e organiza os aspectos gerais do ensino. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069 de 1990, também dispõe sobre a educação de crianças e adolescentes. Ainda, há o Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172 de 2001, que estabelece metas a serem alcançadas no prazo de dez anos.

Ademais, no tocante à Educação em Direitos Humanos, cabe destacar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que traça diversos programas para a promoção da Educação em Direitos Humanos, ao estabelecer metas e ações voltados para a EDH.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um campo de conhecimento recente no Brasil, e tem grande importância no âmbito de uma política educacional voltada à formação de consciências cidadãs.

No Brasil, as políticas sociais tiveram a sua trajetória em grande parte influenciada pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas no plano internacional e pelos impactos reorganizadores dessas mudanças na ordem política interna. (PEREIRA, 2002, p. 125)

Neste tocante, a EDH passa a ser mais discutida e ganha força após o processo de redemocratização do país, com o advento da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu texto os Direitos Humanos como fundamentais. Por isso as políticas públicas de EDH ainda não são tão visíveis em nosso país.

Atualmente, os Direitos Humanos já se encontram regulamentados nas constituições e leis da maioria dos países do mundo ocidental, sendo inequívoco o respeito a esses direitos. Apesar disso, as violações a estes direitos ainda são uma realidade constante e é preciso que se crie uma cultura dos direitos humanos. Neste sentido, diante das violações aos direitos humanos em nosso país, faz-se necessário a promoção de políticas públicas para a construção de uma cultura de cidadania e de DH a partir do cotidiano, que vise à emancipação dos

diferentes sujeitos de direitos e desenvolva novas práticas sociais. Deste modo, é indispensável à presença da educação para a construção deste novo paradigma.

Ao se discutir Direitos Humanos, principalmente quanto à atuação estatal, é que os mesmos não podem deixar de ser efetivados. Pois se um dos principais objetivos é a promoção da dignidade humana, é necessário que os defensores de Direitos Humanos promovam ações efetivas para que se alcancem as condições materiais necessárias (MENEZES, 2012, p.142).

Os Direitos Humanos para que de fato possam ser efetivados, necessitam do apoio do Estado, através de ações que os promovam. O ordenamento jurídico brasileiro já protege os Direitos Humanos, por isso, é preciso dotar o direito de instrumentos adequados para a concretização dos direitos e a promoção social. Além de políticas estatais, também é preciso do comprometimento da sociedade para haver a promoção dos Direitos Humanos.

Segundo Menezes:

É vital ressaltar que a eficácia social dos Direitos Humanos não depende só do Estado, como diz a teoria política clássica. Deve haver um comprometimento de toda a sociedade, pois o que se discute na realidade, é a construção de condições reais de dignidade humana e isso não é construído apenas pelo desenvolvimento de políticas públicas pelo Estado, mas pela participação da sociedade com a colaboração e atuação concreta no desenvolver dessas condições (MENEZES, 2012, p.142).

Para a concretização da Educação em Direitos Humanos, é necessária sua inserção nas políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal. Neste norte, em consonância com o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado no ano de 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e tem como objetivo “contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população” (BRASIL, 2003, p. 11).

O PNEDH portanto, é uma referência para a elaboração de políticas, ações e programas, comprometidos com a construção de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais do cidadão. A partir do PNEDH “pode-se considerar que o Brasil iniciou um trabalho sistemático e institucionalizado para possibilitar e promover a Educação em Direitos Humanos”. (BARREIRO, 2011, p.71)

A discussão sobre os Direitos Humanos no Brasil do ponto de vista educacional é relativamente recente. Compreendendo que um dos principais locais de construção da cidadania é a escola, acredita-se que a Educação em Direitos Humanos é um instrumento

importante para consolidação dos direitos e deveres da sociedade. No Brasil, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, houve um aumento da preocupação, bem como de esforços para mudar a educação, através de várias reformas educacionais.

Começou-se a pensar e discutir sobre formas de avaliação, formação docente e sobre temas específicos como gênero, raça e Direitos Humanos. A relevância e a emergência da Educação em Direitos Humanos ficam demonstradas em diversos documentos da Organização das Nações Unidas (ONU). Na Declaração de Viena, ela é considerada indispensável para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, tolerância e a paz (ONU, 1993).

Na Década da Educação (1995-2004), considerado o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos, foi aprovado no final de 2004, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, o qual tem como finalidade o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais, desenvolvendo plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano (ONU, 2006).

Ainda no âmbito internacional, influenciando posteriormente o Brasil, a II Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada em Viena em 1993, foi fundamental para o avanço dessa discussão, por firmar acordo “sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais” (BRASIL, 2010, p. 15). A Conferência recomendou a formulação e implementação de Planos e Programas Nacionais de Direitos Humanos. Segundo Mendonça, a proposta foi que os países organizassem:

processos educacionais capazes de promover a compreensão dos Direitos fundamentais do ser humano como forma eficaz ao enfrentamento das violações no campo dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como no combate à intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras (MENDONÇA, 2010, p.8).

No Brasil, os textos legais e documentos da política na área dos Direitos Humanos e da educação estão amparados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), nos Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), nas versões do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996, 2002 e 2010), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, de 2003 e 2006, e nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012). Estes

documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação para a cidadania democrática.

Isto posto, percebemos que a educação como direito humano é um elemento fundamental para a produção de conhecimento, e por meio dele, transformar a natureza, organizar-se socialmente, e elaborar cultura. Assim, o direito a educação, é muito mais amplo do que o direito à educação escolar, sendo a Educação em Direitos Humanos o enfoque principal do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), um dos referenciais bibliográficos desta pesquisa.

Os Direitos Humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam obedecê-los e sabê-los reivindicá-los na sua vida cotidiana. Deste modo, a Educação em Direitos Humanos promove o respeito à diversidade, a solidariedade entre povos e nações, e como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. Benevides (2000) esclarece:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000, p.1).

Percebe-se então que a Educação em Direitos Humanos busca a formação cidadã, ou seja, trata-se de educação para a cidadania, para a formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus direitos e deveres, educação para a justiça e a paz. Assim, é de grande importância para o Estado brasileiro o investimento e desenvolvimento da EDH para a construção de uma sociedade democrática e fortalecimento de cidadania, para a formação de uma cultura de direitos.

### 2.3.1 EDH NO PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS III

Desde a Constituição de 1988, que ficou conhecida como a "constituição cidadã", os direitos humanos foram assumidos como política de Estado no Brasil. A Constituição de 1988 estabelece a mais precisa e pormenorizada carta de direitos da nossa história, incluindo uma vasta identificação de direitos políticos, civis, econômicos, sociais, culturais, além de um conjunto de garantias constitucionais. A Constituição de 1988 também impõe ao Estado

Brasileiro reger-se , em suas relações internacionais, pelo princípio da prevalência dos direitos humanos (Art.4º, II).

Resultado desta diretiva, no início dos anos 90 o Brasil aderiu à diversos Pactos internacionais que versam sobre os direitos humanos, e em sequência passou a tomar várias iniciativas nas esferas internacional e interna que visam promover e proteger os direitos humanos. Uma das mais importantes iniciativas do Estado brasileiro aconteceu em 1996, quando foi lançado no Brasil o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, depois foi estendido e revisado em 2002, como uma segunda versão. Com a instituição do PNDH pelo Decreto 1904/96 de 13 de maio de 1996, o Brasil deu um grande passo para a ampliação dessa discussão, sendo um dos primeiros países a seguir as determinações da Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena em 1993.

As diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram desenvolvidas a partir do primeiro PNDH. Passados mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. Na elaboração do programa, entre 1995 e 1996, foram realizados seminários regionais, além de consultas a um largo espectro de centros de direitos humanos e personalidades.

O programa teve seu projeto debatido na I Conferência Nacional de Direitos Humanos em 1996, promovida pela comissão de direitos humanos da Câmara dos Deputados e foi encaminhado a várias entidades internacionais. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) abre uma nova dinâmica, em que o governo e a sociedade devem respeitar a mesma gramática e articular esforços comuns. O PNDH passou a ser “um marco referencial para as ações governamentais e para a construção, por toda a sociedade, da convivência sem violência que a democracia exige” (BRASIL, 1996, p.13).

O PNDH, decorridos quase 6 anos do seu lançamento, após revisão e atualização em 2002, foi ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, resultando na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – o PNDH-2. Pode-se afirmar com segurança que o Brasil avançou significativamente na questão da promoção e proteção dos direitos humanos.

Com a instituição do PNDH, foi possível sistematizar demandas de toda a sociedade brasileira com relação aos direitos humanos e identificar alternativas para a solução de problemas estruturais, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas e fomentando a criação de programas e órgãos estaduais concebidos sob a ótica da promoção e

garantia dos direitos humanos. A atualização do PNDH ofereceu ao governo e à sociedade brasileira a oportunidade de fazer um balanço dos progressos alcançados desde 1996, das propostas de ação que se tornaram programas governamentais e dos problemas identificados na implementação do PNDH.

A terceira e mais recente versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, lançado em dezembro de 2009 por força do Decreto 7.037, foi o primeiro elaborado pelo governo Lula e, representa um grande movimento nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Como imenso avanço, destaca-se a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

O debate público, em escala nacional, para elaboração do PNDH-3 coincidiu com os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (11ª CNDH). Convocada por decreto presidencial em 2008, a 11ª Conferência contou com um Grupo de Trabalho Nacional instituído pela Portaria nº 344 da SEDH/PR, cuja tarefa era coordenar as atividades preparatórias, formular propostas e orientar as conferências estaduais e distrital.

O PNDH-3 está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam ou refletem os sete eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília entre 15 e 18 de dezembro de 2008, como coroamento do processo desenvolvido no âmbito local, regional e estadual.

O PNDH-3 representa:

um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza. (BRASIL, 2010, p. 11).

Não obstante, o PNDH-3 demonstra o compromisso brasileiro na realização dos Direitos Humanos, pois:

A observância do pacto federativo – que sinaliza as responsabilidades dos três Poderes, do Ministério Público e da Defensoria Pública, bem como os compromissos das três esferas administrativas do Estado – é uma exigência

central para que os objetivos do PNDH-3 sejam alcançados e efetivados como política de Estado. A responsabilidade do Estado brasileiro frente aos tratados internacionais deve ser assumida pelos três poderes, nos diferentes níveis da federação, cabendo ao Executivo Federal a atribuição de responder pelo seu cumprimento. Justificam-se, assim, no PNDH-3, as recomendações feitas aos outros entes federados e demais poderes republicanos. (BRASIL, 2010, p.17)

O PNDH-3 engloba, dessa forma, resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e propostas aprovadas nas mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003 – segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente, entre outros, refletindo um amplo debate democrático sobre as políticas públicas dessa área.

O Programa passa, desta forma, a ser um marco referencial para as ações governamentais e para a construção, por toda a sociedade, da convivência sem violência que a democracia exige, visto que:

O eixo prioritário e estratégico da Educação e Cultura em Direitos Humanos se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. (BRASIL, 2010, p.18).

O Programa Nacional de Direitos Humanos, em sua terceira versão (PNDH-3), aponta a Educação e Cultura em Direitos Humanos como um dos seus eixos temáticos (Eixo V) e assinala:

[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 185).

Então neste eixo, o PNDH-3 cuida de incentivar a Educação em Direitos Humanos, com o intuito de formar nova mentalidade como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, que combata as violações aos direitos da pessoa humana.

O Eixo Orientador V traz cinco Diretrizes, sendo que as diretrizes 18 e 19 dialogam diretamente com nossa pesquisa. Este eixo incorpora as disposições presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2007, e pretende se estabelecer, a

partir da indicação das ações que devem ser implementadas no país, como um programa instrutivo para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos.

A 18ª diretriz “*Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos*” objetiva primordialmente a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e traz várias ações programáticas dentre as quais:

- a) Desenvolver ações programáticas e promover articulação que viabilizem a implantação e a implementação do PNEDH.
- b) Implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PNEDH, em processos articulados de mobilização nacional.
- c) Fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de Educação em Direitos Humanos.
- d) Apoiar técnica e financeiramente iniciativas em Educação em Direitos Humanos, que estejam em consonância com o PNEDH.
- e) Incentivar a criação e investir no fortalecimento dos Comitês de Educação em Direitos Humanos em todos os estados e no Distrito Federal, como órgãos consultivos e propositivos da política de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2010, p.152).

Neste sentido, ao trazer essas ações programáticas específicas, o PNDH-3 orienta diretamente os órgãos responsáveis por promover cada uma delas, quais sejam a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, o Ministério da Educação ou Ministério da Justiça. Já a 19ª Diretriz “*Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras*” tem como primeiro objetivo estratégico a inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras mediante as ações programáticas, a exemplo de:

- 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. [...] (BRASIL, 2010, p.155).

Assim, há claramente uma série de ações a serem implementadas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal para a educação básica e, na ação programática “d”, que demanda a inclusão da EDH nos conteúdos, metodologias e formas de avaliação nos sistemas de ensino da educação básica, há a recomendação que os sistemas de ensino sejam orientados por dispositivos legais de promoção e valorização de uma cultura em e para os Direitos Humanos, dinamizando os projetos pedagógicos, objeto de nossa investigação.

Ainda, a 19ª Diretriz do Eixo V do programa traz mais dois Objetivos Estratégicos: a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) e incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos. Deste modo contempla todos os níveis da educação formal, desde à educação básica até o nível superior.

As demais diretrizes do Eixo V do PNDH-3 contemplam o “*Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos*” (Diretriz 20), a “*Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público*” (Diretriz 21) e a “*Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos*” (Diretriz 22).

Portanto, a educação, um dos eixos condutores do Programa Nacional de Direitos Humanos e o “mais estratégico para transformar o Brasil num país onde, de fato, todos assimilem os sentimentos de solidariedade e respeito à pessoa humana” (BRASIL, 2010, p. 12), aparece como um direito básico, parte universal, indivisível e interdependente dos Direitos Humanos, fundamental para o desenvolvimento do país.

### 2.3.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em meio a Década para Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2004), o governo brasileiro, atendendo indicações dos documentos da ONU, criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e a partir de então começou o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003.

Os movimentos de elaboração do PNEDH não são repentinos no contexto brasileiro, e sim frutos de uma longa e crescente trajetória da Educação em Direitos Humanos que nasce por um processo informal e popular, e aos poucos, cresce e se desenvolve

“ganhando legitimidade, autonomia, reconhecimento e força organizacional, para, em seguida, viver um ciclo de institucionalização, formalização, juridificação e, inclusive, de inclusão nos sistemas da educação formal, o que ocorrerá, em toda a América Latina, apenas a partir dos anos 2000. (BITTAR, 2021,p.4).

A luta pela afirmação da EDH nos países da América Latina, que apesar de terem contextos locais e culturas diferentes, guardam sua condição comum, diante das adversidades e das violações aos direitos humanos, desencadeou a produção de Planos Nacionais de Educação em Direitos, em toda a América Latina.

O PNEDH foi inicialmente criado em 2003 sob influência direta do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II, 2002), como já exposto no subitem anterior, , como decorrência da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH-SEDH/PR, 2003), por meio do Decreto Ministerial (98/2003) da SEDH/PR “tornando-se possível que a política nacional de educação em direitos humanos tivesse um desfecho mais sistemático” (BITTAR,2021, p.6). A versão atual e definitiva do PNEDH foi lançada em 2006, e contou com a revisão de professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), e posterior à consulta popular, foi revisado e aprovado pelo CNEDH.

O PNEDH brasileiro, não foi o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos da América Latina pois, o Peru foi o primeiro país latino-americano a planificar a EDH “Plan Nacional de Derechos Humanos, 1990) seguido do Equador (Plan Nacional de Derechos Humanos,1998) e do Panamá (Plan Nacional de Acción Integral para la Educación en Derechos Humanos, 2003), assim “deve-se grifar que a linha do tempo histórico registra um compasso de aceleração do reconhecimento de Planos Nacionais em toda a América Latina a partir do início do século 21(BITTAR,2021, p.7).” Bittar ainda acrescenta que:

“Por isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em sua versão definitiva (2006), pode ser considerado, sem dúvida alguma, uma referência unificadora, para efeitos da integração cultural e educacional em todo o Brasil, e um documento-símbolo da consagração de lutas globais, regionais, nacionais e locais, inclusive considerado o seu interesse sintetizador para todo o continente latino-americano” (BITTAR, 2021, p.8).

Desta forma, percebe-se de forma clara o reflexo da repercussão internacional e de seus documentos sobre Educação em Direitos Humanos no PNEDH. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pôde ganhar vida ao repercutir um construto histórico global e regional tomando como pontos de partida documentos como Declaração Universal dos Direitos Humanos de, 1948, a Convenção de Viena de 1993 e o Programa Mundial para a

Educação em Direitos Humanos de 2005, além dos Planos Nacionais de EDH da América Latina que o precederam.

O PNEDH traz em sua estrutura concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia. Ele traça objetivos gerais e linhas gerais de ação, destacando o papel da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do estado democrático de direito e para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, como também orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos.

Além de propor ações e políticas de promoção da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também busca incentivar a produção de pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos, produzindo informação e conhecimento e buscando a publicação do tema. Com efeito, o PNEDH, por ser uma política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada.

No seu primeiro eixo, de maior interesse para nossa pesquisa, o PNEDH trata da educação básica, mostrando sua importância para o desenvolvimento e formação de consciências. Para o PNEDH, “a educação deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local”,

Assim, a Educação em Direitos Humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p.31).

Como um dos princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na educação básica, vale ressaltar a relevância que é dada a EDH como um dos eixos fundamentais da educação básica, devendo estar presente no currículo, na formação inicial e continuada de profissionais da educação, no projeto político pedagógico, nos materiais didáticos, no modelo de gestão e na avaliação. Toda a prática escolar, portanto, deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos.

O PNEDH elenca os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na educação básica, são eles:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da Educação em Direitos Humanos;
- c) a Educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a Educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o **projeto político-pedagógico da escola**, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- 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 (BRASIL, 2007, p.32).

Vale destacar para o contexto de nossa pesquisa o princípio trazido pelo PNEDH em que a EDH deve permear o currículo da educação básica e o projeto político pedagógico da escola, pois trata-se de documento direcionador de toda ação e planejamento da escola, construído por todos os entes que a compõem de acordo com as suas realidades locais e seguindo as diretrizes das políticas públicas vigentes. Assim, não basta só inserir a Educação em Direitos Humanos como uma disciplina ou programa, e sim compreender como uma vivência cotidiana que perpassa toda prática de ensino e as relações de convivência, pois a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, levando em conta a transversalidade e a relação dialógica entre os atores sociais.

O segundo eixo trata da educação superior, mostrando que a educação superior na área de Educação em Direitos Humanos implica a consideração de princípios, tais quais: a universidade com a função de disseminar conhecimentos, comprometida com a cidadania e democracia, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as atividades acadêmicas devem ser voltadas para uma cultura de Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior.

O PNEDH, em seu terceiro eixo, aborda a educação não-formal em Direitos Humanos, a qual deve ser orientada pelos princípios da autonomia e da emancipação, mostrando o papel de grupos como movimentos sociais, partidos políticos e entidades civis na Educação em Direitos Humanos, através da construção do conhecimento em educação popular e processo

de participação em ações coletivas. Assim, a educação não-formal em Direitos Humanos dever ser vista como articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares (BRASIL, 2007).

No quarto eixo, que é voltado para a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, percebe-se a preocupação com a segurança e justiça, ao dizer que a Educação em Direitos Humanos constitui instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos e os princípios democráticos.

Já o quinto e último eixo, que une educação e mídia, visa a difusão de informações sobre Direitos Humanos, pelos mais diversos meios de comunicação, destinando estas informações a diversos públicos. Deste modo, a mídia pode exercer um papel fundamental na educação crítica em Direitos Humanos, em razão do seu potencial de atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes (BRASIL, 2007).

Neste diapasão, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa desenvolver uma cultura em Direitos Humanos e do respeito, em que os Direitos Humanos possam ser praticados e vividos nos diferentes espaços da sociedade. O PNEDH surge como uma tentativa de se estabelecer um plano universal para a Educação em Direitos Humanos embasado nos princípios de democracia e participação social. De acordo com os cinco eixos do Plano, é fundamental que o Estado pense conjuntamente com a sociedade, em estratégias que promovam os Direitos Humanos.

Portanto, o PNEDH foi concebido com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população.

### 3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A temática da Educação Integral é suscitada há muito tempo por teóricos da educação e refletida em diversas políticas públicas ao redor do nosso país. A Educação Integral (EI) é um tema que sempre permeia as discussões sobre educação no Brasil como proposta de um ensino que visa à qualidade na formação dos alunos, buscando uma formação cidadã.

Como diz Gadotti (2009), entendemos que a educação integral deve acontecer em todos os cantos, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira. Numa perspectiva emancipadora, falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Ainda, para Gadotti:

Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça. (GADOTTI, 2009, p.11)

Muitas experiências e análises sobre a educação integral ocorreram e estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil, mas cabe ressaltar que o tema não é novo, é um tema recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já falava em Educação Integral, que dizia que esta educação desabrochava todas as potencialidades do ser humano. Outros teóricos importantes na literatura mundial defenderam a necessidade de uma educação integral, como Édouard Claparède (1893-1940), Jean Piaget (1896-1980) e Célestin Freinet (1896-1966).

Já no Brasil, destacamos a visão integral de educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Ainda, Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro foram grandes educadores responsáveis por difundir e implementar a ideia da escola em tempo integral e por promover uma grande transformação da educação brasileira no século XX.

Neste capítulo, buscamos definir o conceito de Educação Integral e contextualizar as políticas de Educação Integral que tiveram grande relevância e destaque a nível nacional (Mais Educação e ProEMI) para poder entender em seguida a conjuntura da Educação Integral das Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio de João Pessoa nos últimos anos.

#### 3.1 CONTEXTO E DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O movimento educacional no Brasil, em especial o da educação integral, pode ser compreendido a partir das lutas dos movimentos sociais no final do século XIX e início do

século XX. Este período é marcado por lutas travadas entre as classes compostas pela burguesia urbana e rural de um lado e, de outro, por uma classe operária desarticulada e analfabeta.

Embora tenham acontecido esses movimentos, a implantação da educação integral só se consolidou de forma institucional em 1950, com a Escola Carneiro Ribeiro em Salvador/Bahia, a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira que, durante o período em que esteve à frente do INEP (1951-1964), expandiu sua experiência de educação integral com as escolas-parque do Distrito Federal.

Segundo Jaqueline Moll, as “Escolas-parque, nas quais se expandiam o esforço educativo para além de mera instrução caracterizada pelo ensino formal de determinados conteúdos, propunha a expansão do próprio conceito acerca da escola e da sua função social” (MOLL 2013, p. 296).

Em 1960, Anísio Teixeira participou de todo o processo de discussão e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e do Plano Nacional de Educação, aprovado em 1962. Esteve presente na política pública educacional até 1964, quando os sete centros Educacionais não lograram continuidade, com o Golpe militar.

Para Cavaliere:

A concepção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos e retornou nos anos de 80 e 90 com o programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro que se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira, com enormes convergências entre as duas propostas (CAVALIERE, 2010, p.258).

Neste contexto de redemocratização brasileira, conforme relatado por Campos, Freitas e Vasconcelos (2018) no estado do Rio de Janeiro, década de 1980 e 1990, no governo de Leonel de Moura Brizola, Darcy Ribeiro, materializou um macroprojeto de reestruturação da educação pública do estado, os Centro Integrados de Educação Pública (CIEP). O objetivo era implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 506 centros, como a oferecida em países desenvolvidos. Assim, crianças provenientes de famílias de baixa renda não ficariam nas ruas e seus pais poderiam trabalhar.

Tinha como objetivos proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas para os alunos. Buscava assegurar um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais à sociedade letrada e baseava-se em uma visão ampla de educação, vista como formadora de cidadania.

Darcy Ribeiro foi um grande idealizador da educação no Brasil, com a criação dos CIEPS, realizou de fato educação integral, acompanhando os alunos desde a hora do café, até

a hora do jantar, num regime de 8 horas. Muito antes da criação dos CIEPs, na década de 1960, trabalhando com Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro tornou-se um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília-UnB. Passados quase 20 anos do período em que assumiu como vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1983- 1987), Darcy Ribeiro criou sua experiência de educação integral com a construção dos CIEPS no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública, também conhecidos por Brizolões, considerados por promover uma revolução na educação pública do país.

Assim, entre os educadores que mais se destacaram na luta pela educação integral, estão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que deixaram sua intensa contribuição para o avanço da qualidade da educação nacional, sendo referências na abordagem de um novo modelo de ensino brasileiro, como pode ser visto abaixo:

O encontro entre Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997) no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) é emblemático deste tempo dos “intelectuais missionários”. Juntos, os dois homens públicos enfrentaram não poucos embates perseguindo o projeto da educação pública, laica, gratuita, de qualidade. (MIGLIEVICH, 2017, p. 586).

Assim, percebemos que a Educação integral não é um tema novo na história da educação brasileira. Em diferentes momentos da história a educação brasileira temos a presença de debates a cerca dessa proposta e políticas e práticas educativas sendo realizadas. Nos últimos anos, a discussão acerca das experiências em Educação integral e suas práticas inovadoras têm ganhado cada vez mais visibilidade e suscitado interesse no debate educacional na sociedade brasileira.

Segundo Moreira e Lima:

Em diferentes momentos históricos, a Educação Integral se colocou como um ideal presente na legislação, em formulações de educadores brasileiros vindo a se constituir em um campo epistêmico que exige permanente reflexão e (re)construção conceitual (MOREIRA; LIMA, 2015, p.9).

Desse modo, os debates e reflexões acerca da Educação integral tem resultado em diversas pesquisas, tem dado notoriedade a essas práticas pedagógicas e incentivado novas políticas públicas e ações que as contemplem, possibilitando mudanças no cenário contemporâneo da educação brasileira. Em diferentes estados e municípios brasileiros as escolas têm experimentado a proposta de ampliação da jornada com uma proposta de Educação Integral.

A Educação Integral pode ser conceituada como um processo de ampliação do tempo da ação escolar, envolvendo práticas que considerem a formação humana de crianças e adolescentes de forma ampla, envolvendo todo o universo a eles relacionado, dessa forma:

[...] Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os Direitos Humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2015, p.4).

Assim, a educação integral não se confunde com horário integral, que é a ampliação da jornada horária para a realização de atividades complementares à jornada básica escolar. (GADOTTI, 2009, p. 12).

Não obstante, a Educação Integral é uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. Para Guará (2006) a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se caracterize integral trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado, ou seja, a educação objetivaria a formação e ao desenvolvimento dos alunos em sua totalidade e não apenas ao acúmulo de informações.

Conforme descreve Gadotti:

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (GADOTTI, 2009, p.32).

Deste modo, a educação integral é uma proposta educacional que busca desenvolver o aluno na sua totalidade e está inteiramente relacionada ao desenvolvimento social e à busca de diminuir as desigualdades existentes por meio do conhecimento.

Cusati compartilha desta mesma compreensão ao dizer:

O grande desafio da escola é estar a serviço da valorização da vida e da dignidade, visando a formação de sujeitos capazes de utilizar os conhecimentos científicos para compreender a realidade em que vivem e

nela atuarem de forma crítica, científica e transformadora. (CUSATI, 2013, p. 20).

Destacamos que a expressão Educação Integral é polissêmica. Não pretendemos, nos limites deste trabalho, operar com várias conceituações, mas com aquela que, de modo específico representa a completude, a inteireza, a integralidade da formação do sujeito.

Embora o conceito de educação integral como formação plena do sujeito já esteja bem difundido, dentre os estudiosos da temática, a associação entre educação e tempo é assunto que tem causado polêmica e trazido à tona questões de cunho filosófico e de ordem político pedagógica, principalmente quando esse tempo é utilizado e institucionalizado para a formação escolar, por isso não é possível fazer uma reflexão sobre a crescente valorização da ideia de uma educação em tempo integral sem mencionar a necessária diferenciação entre esta noção e a de uma educação integral.

Nesse sentido, para Moll (2012) a ampliação do tempo não significa necessariamente que esteja ocorrendo, na prática, a educação integral e ressalta a importância do cuidado de trabalhar uma educação integral que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível, sem esquecer a base do currículo.

Neste mesmo sentido Arroyo (2012) alerta para não se incorrer no erro de ofertar mais tempo para uma mesma perspectiva de formação escolar, ou seja, mais tempo da mesma escola, que se constituiria, apenas, em uma dose maior de educação na tentativa de garantir a tão sonhada qualidade de ensino. Para o autor, o que se deve é “criar tempos-espacos públicos de um digno e justo viver da infância-adolescência” (ARROYO, 2012, p. 35).

Moll e Leclerc defendem que:

[...] é também como resposta ao papel da educação na construção de um outro mundo possível, em que o direito à educação rompe as barreiras da economia ao implicar mais recursos e mais investimentos na educação popular, de acordo com a história de longo prazo das lutas pela escola pública. [...] A educação que realiza as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias será feita por meio dessa disputa em favor da escola de tempo integral (MOLL; LECLERC, 2013, p.300).

Deste modo, percebemos que através de uma escola integral, tanto em tempo como em ações e práticas voltadas para toda a integralidade do aluno/indivíduo, favorece a ampliação de conhecimentos do aluno, possibilitando um maior desenvolvimento e preparação do aluno para a cidadania, para a criticidade, para o respeito às diferenças, para a paz e o enfrentamento dos desafios do século XXI.

Na perspectiva de educação integral aqui defendida nesse trabalho, a escola deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as experiências construídas ao longo

de sua vida e nos diferentes espaços educativos em que estes sujeitos transitam. Brandão nos diz que “a educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender” (2002, p.76).

Em uma proposta de educação integral, que desenvolva o aluno em sua integralidade, os direitos humanos surgem como um conteúdo importante para a formação cidadã, e para que de fato esta educação integral aconteça plenamente escola deve priorizar a formação do cidadão, construindo valores que possibilitem a convivência em uma sociedade democrática. Este pensamento está presente no trabalho de Tavares (2009), para quem a educação integral relaciona-se à formação integral do ser humano, considerando sua condição multidimensional:

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional. (TAVARES, 2009, P.142)

Para Araújo e Klein, a educação integral na escola parte do princípio de que a escola deve voltar-se para a formação dos cidadãos e cidadãs, e que a prática pedagógica privilegie a construção de valores e possibilite a convivência em uma sociedade democrática (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

A Educação Integral é uma iniciativa que amplia as possibilidades de educação nas escolas e oferece aos estudantes e à comunidade oportunidades singulares, pois trata o aluno em sua completude, levando em consideração a sua realidade e, o ensino vai para além do treinamento do aluno, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.24-25).

Sales e Menezes destacam que no processo de educação integral

[...] além do tempo (segundo turno na escola) o educando é convidado a vivenciar experiências significativas de aprendizagem, experiências ancoradas em todas as dimensões do desenvolvimento da pessoa e por isso é preciso que essas práticas pedagógicas configurem-se na ampliação do tempo, espaço e saberes (SALES, MENEZES, 2015, p.29).

Deste modo faz-se necessário explicar que o adjetivo “integral” não se direcione apenas ao tempo escolar, como é comumente interpretado, mas que abarque o desenvolvimento de uma educação que consiga integrar os conteúdos, as vivências e trabalhar a consciência do aluno como ser social, entendendo o seu papel enquanto sujeito histórico, enquanto cidadão.

Nesse sentido, a Pedagogia da autonomia de Freire explica que para que a educação aconteça é preciso “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2010, p. 30) e a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2010, p. 16). Logo, a pedagogia freireana traz essenciais contribuições e orientações que somam ao conceito de Educação Integral na medida em que vê o estudante como sujeito do processo de construção do conhecimento, participante do processo de mudança do mundo.

Com efeito, outro grande avanço no debate da educação integral se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) na qual em seu artigo 29 refere-se como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos na primeira etapa da educação básica, prevendo o aumento progressivo da jornada escolar no artigo 34, contribuindo para a promoção de projetos de educação integral.

O Plano Nacional da Educação de 2001 foi um importante passo para a educação nacional, fazendo menção à educação em tempo integral como meta e objetivo para o ensino fundamental, tentando sua extensão como instrumento para a melhoria da aprendizagem nacional, provendo atividades de apoio aos estudantes de baixa renda (BRASIL, 2001).

A partir de 2007, diferentes práticas de ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral ganharam maior visibilidade e, foi em 2007 institucionalizado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para aumentar o nível educacional do país e defender o “enlace entre educação e desenvolvimento” (PDE, 2007). Para Nardi, Schneider e Durl, “[...] o PDE constitui-se por programas e medidas reunidos e transformados em um plano executivo. O desafio é o de enfrentar o problema da qualidade educacional, especialmente a da educação básica, por meio de uma perspectiva sistêmica.” (2010, p. 552).

Entre as várias ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE se encontra o lançamento do Programa Mais Educação - PME, pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº7. 083/2010, constituindo-se uma ferramenta importante para a difusão da educação integral no país.

A Educação Integral também ganhou destaque com a publicação do Plano Nacional de Educação com vigor entre 2014 a 2024, o qual em sua meta seis fez menção à educação em tempo integral, visando à ampliação do ensino para no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, prevê ainda que “o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano

letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014).

Neste sentido, a Educação Integral se apresenta como necessária à formação educativa dos estudantes para que “se percebam como sujeitos da sua cultura escolar e comunitária, construindo seu processo de formação afetiva, cognitiva, estética, ética e cidadã” (SILVA, SILVA, LIMA, 2015, p.57).

A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola apresenta uma série de desafios para os atores da escola e requer uma construção de novos espaços de aprendizagem e exigem dos educadores novas metodologias para que a educação se concretize em sua completude, sendo fundamental a construção de um Projeto Político pedagógico elaborado coletivamente e que contemple os princípios e ações compartilhados na direção de uma Educação Integral. A Educação Integral deve desenvolver assim uma visão mais ampliada sobre a escola, que é o lugar onde se constrói saberes e diferentes formas de fazer parte do mundo.

### 3.2 EXPERIENCIAS RECENTES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O MAIS EDUCAÇÃO E O PROEMI

Gradativamente, o debate acerca da educação integral ganha força com o passar do tempo e políticas são implementadas nas escolas públicas brasileiras, a exemplo dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, os quais integram as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégias do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escola e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Em diferentes estados e municípios brasileiros escolas tem experimentado a proposta de ampliação da jornada com uma perspectiva da Educação Integral. É o caso da Paraíba, Estado que foi um dos pioneiros a fazer essa ampliação em todo o país.

No tópico em questão faremos uma breve exposição dos Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador para o melhor entendimento de como se deu a implementação da Educação Integral na história mais recente do Brasil e, pelo fato de terem sido programas que ganharam grande destaque nacional, e se tornaram um parâmetro para a criação de novos programas que dão ênfase à Educação Integral.

O Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Além disso, o Programa Mais Educação 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 (PEEPB, 2015, p. 43). É um programa que apresenta uma educação que pode, além da escola como espaço de aprendizagem legitimado, dialogar, reconhecer e utilizar outras práticas e saberes e espaços como aliadas do processo de ensino. O programa preconiza que integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos, é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação de aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL, 2009).

O referido programa é uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, apostando que a ampliação do tempo e dos espaços educativos possam ser a solução para os problemas da qualidade de ensino, bem como se apresentam como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural. Ademais,

“Parte constitutiva do PDE, o programa Mais Educação [...] objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Ideb” (BRASIL, 2009, p. 13).

Criado em 2007, durante o segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio de uma Portaria Interministerial, embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa Mais Educação é um dos programas criados como política de ação contra pobreza, exclusão social e marginalização cultural. Prevê ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do Ensino Fundamental (EF), defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaços educativos seja solução para a problemática da qualidade de ensino. A área de atuação do programa, demarcada inicialmente para atender em caráter prioritário as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e onde os estudantes encontram-se

em situação de vulnerabilidade social – segundo o Decreto nº. 7.083/2010 (BRASIL, 2010) e ao longo dos anos posteriores foi ampliado, alcançando mais alunos.

Com apoio de quatro ministérios (Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura) e fomentado pelos programas PDDE e PNAE, o Programa Mais Educação (PME) é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR) e chega às escolas com o objetivo de formular uma política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

No artigo 1º da Portaria Interministerial que institui o PME, em seu parágrafo único:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos Direitos Humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes. (BRASIL, 2007).

Para Saviani (2007, p. 123) “o denominado PDE aparece como um grande guarda chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” Sobre essas ações, o autor continua: “Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura.” Entre essas ações está o Programa Mais Educação (PME), propondo ampliar o tempo de permanência escolar e o espaço educativo para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, no contraturno escolar.

Não obstante, Jaqueline Moll (2012) afirma que o Programa Mais Educação (PME) se empenhou na [...] mobilização de ‘forças vivas’ da educação brasileira e de recursos orçamentários, para construção de práticas pedagógicas [...] na perspectiva da educação integral, tendo como referência as Escola-Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro (MOLL, 2012, p. 28).

O PME situa-se num tempo onde grandes discussões e avanços na educação aconteceram no país, em um período em que grandes sonhos democráticos foram retomados. Moll relata sobre este período que:

É importante lembrar da lucidez e da perspectiva histórica do, então ministro, Fernando Haddad, com quem era possível conversar sobre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro entre outros, e que possibilitou a construção das bases e das condições para que o PME pudesse ser construído, no âmbito da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (MOLL, 2012, p.2101).

Ademais, o PME foi pensado no contexto de construção de um projeto nacional em um momento em que, na política, houveram ações de fortalecimento do Estado Democrático de Direito e que buscava qualificar a escola pública incluindo as classes populares, e organizando-se na confluência de muitos e diferenciados interesses, no qual, por exemplo, a lógica de compras gigantescas e centralizadas foi tensionada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que permitia planos de desenvolvimento específicos, construídos no âmbito do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Não obstante, o PME foi completamente desenvolvido por meio de um desenho institucional que pressupunha tomada de decisões em diálogo com a comunidade escolar. No desenvolvimento de seu projeto, ocorreu um momento de amadurecimento e avanço da sociedade em que se imaginava estar construindo solidez nas instituições democráticas. Some-se à isso a construção de um trabalho que tensionou o currículo escolar monopolizado pelos conteúdos oriundos das exigências das avaliações, buscando trazer os sujeitos e a sua história para o coração do processo.

Nestas hipóteses é que foi compreendida a Educação Integral, não como mais uma modalidade de educação como é a Educação de Jovens e Adultos ou a Educação Inclusiva. Para Jaqueline nós

“entendíamos que a Educação Integral precisava constituir-se como característica definidora e estrutural da escola pública, universal e laica, e de qualidade, em todos seus níveis e modalidades. Integral pela superação do tempo parcial de estudantes de professores/as, da visão encurtada de currículo e da exclusão de áreas importantes para o desenvolvimento humano.” (MOLL, 2020, p.2102).

Nesse sentido, o PME nunca foi um “aplique-se esta política”, antes, sempre foi uma ação indutora (MOLL, 2020, p.2103), tendo sido, talvez, o esforço democrático mais duradouro, do ponto de vista de ações do Governo Federal. Sua vigência foi de 2007 a 2016. Foi o esforço mais longo na perspectiva de expandir o tempo diário na escola, de induzir a ampliação de jornada como consta no art. 34 da LDB.

A 6ª meta do PNE só foi possível porque o PME pavimentou esse caminho, pautando um tema que é central para o enfrentamento das desigualdades sociais, que se configuram também como desigualdades educacionais (Moll, 2020, p.2106).

Vale salientar que esse tempo de vigência do PME não é nada do ponto de vista da consolidação de uma política pública. Ele foi descaracterizado em 2016 pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), que era um programa de reforço escolar com ênfase no desempenho

que ocorria no contraturno e atuava nos “resultados”, sendo esta fruto de outra configuração governamental, outro contexto, outros propósitos alicerçados sobre a ruptura democrática de 2016.

Finalmente, o Programa Mais Educação dialoga densamente com as ideias de Paulo Freire porque trabalha com a perspectiva de que os saberes do mundo, da vida, vão animar, vão construir sentidos para os saberes escolares, pois a leitura da palavra é sempre precedida e atravessada pela leitura de mundo. (MOLL, 2020, p.2109).

Contudo, o programa Mais Educação foi desarticulado pelo governo, através do decreto nº 1144/2016 – após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, passando a adotar uma visão de educação instrutiva e com foco apenas na melhoria do desempenho dos estudantes em disciplinas isoladas, sem ações para a integração da escola com a comunidade e sua história e nem a problematização das questões sociais.

O Programa Mais Educação era coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação.

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentassem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Esse processo permitiu que se pavimentasse o caminho que embasou a construção da meta específica de “tempo integral” no PNE.

No que se refere ao Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi a principal política federal de implantação do ensino médio em tempo integral no Brasil dos últimos tempos. O ProEMI foi resultado direto da ação do governo federal e teve como principal objetivo a necessidade de assegurar o acesso à educação de qualidade aos estudantes do ensino médio.

Este programa foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha, entre outras metas, a de promover a qualificação de ensino público por meio de diversificação das práticas pedagógicas e da ampliação do tempo escolar, tendo o trabalho como princípio educativo e a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos formativos. Em termos operacionais, o programa foi financiado através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com repasse de verbas realizado anualmente para as escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Além disso, o ProEMI também foi criado para possibilitar um debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, bem como fomentar propostas curriculares inovadoras, através da implementação de um currículo dinâmico, flexível e que

atenda às demandas da sociedade contemporânea, sendo um ensaio de propostas para o ensino médio, almejando a uma reforma. O Programa visava a discussão de questões sociais, econômicas e culturais que poderiam ser enfrentadas desde a escola, por meio da elaboração do currículo diversificado, em jornada escolar ampliada. O ProEMI surgiu no Governo Lula, assumindo a perspectiva humanista como arcabouço estrutural das práticas do ensino médio.

De acordo com o Documento Orientador do ProEMI (2009, p. 07):

“Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio”.

A principal meta do governo, neste programa, é a “reestruturação do currículo de ensino médio”. No entanto, o maior desafio é o de apoiar a educação com o máximo de qualidade. Para isto o programa sugere “(...) mais tempo de permanência na escola e revitalização dos espaços de aprendizagem” e “o currículo do ProEMI, portanto, ocupa papel central no programa”. (BRASIL, 2009).

Ainda segundo o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL,2009), a intencionalidade de uma nova organização curricular é criar “uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto epistemológico.” E acrescenta o papel do projeto político pedagógico de cada unidade escolar para que ocorra esta organização curricular do ensino médio, devendo materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura,tendo por um dos indicativos “garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas” (BRASIL, 2009,p.10).

Desde a criação do ProEMI, outras versões desse mesmo documento foram lançadas, em 2011 e em 2013 à luz de encontros e debates de âmbito nacional sobre as necessidades de mudanças e alterações. A mudança mais significativa foi em 2013, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2012), trazendo nessa reestruturação curricular o “Projeto de Redesenho Curricular”, o PRC, que ao ser elaborado pelas escolas deve estar em consonância com as DCNEM , com as matizes de referência do Exame Nacioanal do Ensino Médio (ENEM) e às diretrizes gerais para a educação básica (BRASIL,2013).

Assim, o currículo do ProEMI é orientado pelas DCNEMs (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). De acordo com essas orientações, a metodologia a ser adotada deve proporcionar a valorização da leitura e do desenvolvimento da capacidade de aprender, de forma investigativa e criativa, bem como a iniciação científica através da articulação teoria/prática. Além disso, as ações do ProEMI também se voltaram para uma melhor formação do público docente.

Nos anos 2016 e 2017 há um novo cenário de reformas na política educacional no Brasil, logo após o processo de *Impeachment*, que destituiu Dilma Rousseff da presidência. Dentre os programas indutores da política de educação integral destinados ao público do ensino fundamental e médio, respectivamente, continuaram o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, porém com mudanças em suas configurações incluindo a nomenclatura, os quais passaram se chamar : Programa Novo Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador – EMI.

Todas essas mudanças culminam na reforma do Ensino médio, pois de acordo com a Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016d, p. 12), que estabeleceu as novas diretrizes para o funcionamento do ProEMI, as inovações curriculares criadas pelas escolas deveriam ser “[...] compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens e adultos, em conformidade com a Medida Provisória (MP) n. 746 de 2016.

Esta MP foi o pontapé inicial para mudar a forma como a educação básica será ofertada no nível do Ensino Médio e deu sustentação para a conversão na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, cuja centralidade política tem sido promover articulação do ensino médio com a educação profissional. Através dessa rápida e abrupta mudança, o ProEMI passa a ser reordenado também e

“observa-se o silenciamento da base filosófica do Programa, que, em 2009, apresentou, pela primeira vez no Brasil, o ideário da educação integral (escola unitária) como fundamento para as políticas de ensino médio regular.” (SILVA,2018, p.750)”

A maior parte da operacionalização desta reforma se deu pela Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, além de instituir a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e até mesmo a Consolidação da Leis Trabalhistas – CLT (BRASIL, 2017).

A reforma do ensino médio foi alvo de críticas por diversos setores da sociedade desde o momento da publicação da Medida Provisória nº 746 de 2016. Inúmeros são os questionamentos sobre as mudanças trazidas pela MP e em seguida pela Lei 13.415 2017. Ao fazer alteração na estrutura do itinerário formativo dos alunos, deixando que a escolha seja do aluno, há um possível reforço de “mecanismos de auto seleção”, onde perpetuam-se estereótipos, por exemplo: mulheres escolheriam itinerários com menos ênfase em disciplinas da área de exatas por serem, geralmente, consideradas piores.

Segundo Simões (2016), a suposta flexibilização introduzida pela reforma representaria, na verdade, um engessamento das possibilidades de organização dos sistemas de ensino, subjugando todas as escolas a um único modelo e representando, assim, uma “flexibilização inflexível”. Outras críticas como a contratação de profissionais de “notório saber” e a exclusão de disciplinas como artes e educação física como componentes obrigatórios geraram duras críticas e preocupação sobre o futuro da educação em nosso país e desses jovens do ensino médio, etapa final da educação básica brasileira.

De acordo com Kaseker e Sanson,

“É importante destacar que desde 2013, o Congresso Nacional discute uma reforma para o Ensino Médio no Brasil que estava pronta para ser votada, entretanto a Medida Provisória foi publicada contendo um texto diferente do projeto de Lei, instituindo novas regras para o Ensino Médio no País, sem discussão ou debate com o Legislativo ou com a sociedade civil, motivo pela qual gerou grande polemica e muitos protestos de estudantes, professores e da sociedade civil.” (KASEKER, SANSON, 2017, p.10041)

Assim, percebemos que a reforma do Ensino Médio, que está atualmente sendo colocada em prática nas escolas de todo o país, apresenta um caráter excludente, podendo reduzir a possibilidade para uma formação mais crítica e humanística, se distanciando da Educação em Direitos Humanos. A alteração da estrutura curricular, apesar de possibilitar maior flexibilização, a partir da possibilidade de escolha de percursos formativos pelos estudantes e da oferta pelas escolas, se não for bem estruturada, pode enfraquecer o currículo e conseqüentemente empobrecer a educação no Ensino Médio.

#### **4 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS INTEGRAIS CIDADÃS EM JOÃO PESSOA**

Neste capítulo discorreremos sobre o Plano Estadual de Educação no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos e ao ensino médio e procederemos à análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas selecionadas em nossa pesquisa à luz dos principais documentos que regulamentam a EDH no Brasil, apontando aproximações e deslocamentos.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, com vigência de 10 anos (2014-2024), propõe aos Estados, Distrito Federal e Municípios brasileiros a construção e implantação de seu próprio plano educacional, e dessa forma a em seu artigo 8º determina:

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Sendo assim, o governo da Paraíba aprovou, em 23 de junho de 2015, por meio da Lei n. 10.488, o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência entre 2015 a 2025 o PEE possui ao todo vinte e oito metas, sendo vinte delas equivalente às metas previstas no PNE 2014-2024 e algumas metas adaptadas para a realidade do Estado, há ainda oito metas elaboradas sobre a perspectiva de atender pontos específicos para a educação do Estado.

Destacamos com maior relevância para esta pesquisa a meta 6 do PNE como um indicativo para a implementação de propostas de ensino médio em tempo integral no Estado da Paraíba, já que ela prevê o oferecimento da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

No âmbito da Paraíba, visto que nosso objeto de análise são os Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Cidadãs Integrais de ensino Médio do município de João Pessoa - escolas estaduais - , precisamos entender o panorama em que estas escolas estão inseridas e contextualizá-las no tempo e no espaço para melhor entendimento da nossa pesquisa. Por fim, neste capítulo final procederemos à análise dos PPP’s das escolas selecionadas em nossa pesquisa à luz dos principais documentos que regulamentam a EDH no Brasil.

#### 4.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com a aprovação do Plano Nacional de educação (PNE) com vigência de 2015-2025 conforme a Lei n. 13.005/2014 foi lançado o desafio para Estados e Municípios elaborarem os seus respectivos Planos de Educação, definindo metas, diagnósticos e estratégias, relativos às etapas, aos níveis e às modalidades de ensino, para os próximos dez anos.

Diante da ampla mobilização Nacional gerada à época, o Estado da Paraíba elabora o seu Plano Estadual de Educação (PEE) que é aprovado e criado pela Lei nº 10.488 de 23 de

junho de 2015 sancionada pelo então governador Ricardo Vieira Coutinho. O seu primeiro artigo dispõe justamente em que situação o PEE-PB é lançado e com quais dispositivos legais se dá o seu cumprimento:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 211 da Constituição Estadual, no inciso I do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PARAÍBA, 2015, p.1).

Desta forma o documento cita o artigo 214 da Constituição Federal que é o último artigo referente à Educação da nossa Constituição que comanda/ordena o estabelecimento do Plano Nacional de Educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, p.125).

Neste artigo percebemos em seu inciso V que há a clara menção de que o PNE deve contemplar em suas diretrizes a promoção humanística, que o replica exatamente em seu texto, no artigo 2º inciso VII (BRASIL, 2014) “Art. 2º São diretrizes do PNE: - VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” e ainda acrescenta em seu inciso X a “ **promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos**, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (grifo nosso). Esta inclusão no texto é de grande relevância para a promoção da EDH, pois traz força ao debate e a inserção dos DH nas escolas, ao mesmo tempo que provoca o comprometimento das instituições em promover a temática da Educação em direitos humanos.

O Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE) menciona o cumprimento ao artigo 211 da Constituição Estadual da Paraíba, artigo este que diz que a lei estabelecerá o “plano estadual de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do

ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: IV - formação humanística, científica e tecnológica voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e da aptidão para o trabalho;” replicando também o disposto na Constituição Federal.

Assim, o PEE-PB é criado no ano de 2015, sob a coordenação do Conselho Estadual de Educação – CEE, com muitas pessoas envolvidas nas comissões temáticas, formadas por representantes de sindicatos, conselhos, universidades, escolas, instituições públicas e privadas de ensino e dos movimentos sociais.

Conforme dito em sua apresentação (PARAIBA, 2015), o documento final do PEE foi organizado tendo como referência o PNE, planos estratégicos, legislações e articulação entre saberes e experiências, sendo o resultado de uma construção coletiva com a realização de várias audiências públicas com a intenção de validar o documento.

De acordo com Souza e Menezes (2017, p.3) os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

Ainda, no que concerne aos Direitos Humanos no PEE-PB, o documento trouxe importantes direcionamentos para a sua elaboração, como na proposta da meta 13, que diz “Implementar a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba”(PARAIBA, 2015, p.79) não se distanciando de temas como a diversidade sociocultural, cidadania, mediação de conflitos e educação para paz.

Logo, a metodologia pedagógica, intencionalmente colocada no PEE-PB, inspirada no PNEDH, e fundamentada na Constituição Federativa (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Programa Nacional de Direitos Humanos 1, 2, e 3, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos se propõe a “[...] enfatizar a pluralidade humana e o respeito no sentido de afirmarmos e valorizarmos as diferenças e as diversidades na escola” (PARAIBA., 2015, p. 79).

O PEE-PB cita em seu texto que o Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos – CPEDH contribuiu com o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação apresentando a meta 13 e suas seguintes estratégias:

- “13.1. Garantir a inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a Educação em Direitos Humanos no sentido da convivência e respeito entre os diferentes, a mediação de conflitos e a educação para a paz;  
13.2. Apoiar, técnica e ou financeiramente, a elaboração de materiais didáticopedagógicos para Educação em Direitos Humanos e diversidade sociocultural;  
13.3. Monitorar o encaminhamento dos casos notificados de violência e discriminação da/na escola articulando a rede de proteção social;  
13.4. Promover a inserção da Educação em Direitos Humanos, conforme as diretrizes nacionais nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação nas redes de ensino, no sistema prisional e nos estabelecimentos de medidas socioeducativas;  
13.5. Estimular os estudos de Educação em Direitos Humanos e de diversidade, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos Direitos Humanos (meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos)” (PARAIBA, 2015, p.81).

A meta 13, logo em sua primeira estratégia (13.1), já pede pela inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a EDH, ou seja, é mais um documento que reforça a importância da inserção e discussão da Educação em Direitos Humanos nas propostas pedagógicas das escolas da Paraíba, demonstrando claramente que os Direitos Humanos passam a fazer parte da política de Estado da Paraíba. Percebemos que os Direitos Humanos ganham um papel relevante na Paraíba, pois a temática da EDH foi incluída por uma meta específica, e não apenas diluída nas estratégias, o que afirma a preocupação como proposição política da Paraíba, em destacar a importância dos Direitos Humanos como verdadeira carta programática a ser trabalhada nos espaços escolares e na formação de professores do nosso estado.

A diversidade, como base da formação em Direitos Humanos concretizou-se como alicerce da formação pedagógica do plano Estadual de Educação da Paraíba. Isso significa que a política educacional do PEE-PB não se apartou da inserção de temáticas sociais que, para além daquilo que toca o conteúdo das disciplinas escolares e, transversalmente deve associar ao estudo e a vivência escolar, temas que atinem para as inúmeras situações que estão em volta da vida escolar. (TOLEDO, 2020).

O PEE-PB detalha amplamente e com uma meta específica, a proposta de uma política de Formação Docente em Direitos Humanos, conforme demonstrada na Meta 13 e estratégias 13. 4 e 13.5 acima citadas. Com efeito, o PEE-PB elevou a política de formação em Direitos Humanos a uma meta dialogada, inclusive com as diretrizes do Plano Nacional de Educação

em Direitos Humanos (PNEDH) e com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

Em relação à educação integral, o Plano Estadual de Educação da Paraíba estabelece, em sua meta cinco e estratégia 5.1, que o Estado deve “instituir política pública de educação em tempo integral nos Sistemas de Ensino da Paraíba, considerando as diversidades locais, culturais e a necessidade de ampliação de infraestrutura das unidades escolares” (PARAÍBA, 2015, p. 44). Ainda, descreve que a expansão das matrículas no estado deve ocorrer preferencialmente na forma integrada ao ensino médio, por meio de cursos vinculados aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais (PARAÍBA, 2015).

O PEE-PB traz como 5ª meta “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica”, que está em consonância com a 6ª Meta do Plano Nacional de Educação. Na medida em que o PEE-PB apresenta os dados e números da educação para justificar a Meta cinco e a ampliação da educação em tempo integral, justifica que:

De acordo com os dados apresentados, para alcançar a meta de ampliação das matrículas em educação em tempo integral nas escolas públicas de educação básica, de forma gradativa, requer um esforço que priorize ações que contribuam para a reelaboração da proposta pedagógica de forma participativa; a gestão democrática; a ampliação dos recursos financeiros; a formação continuada dos profissionais da educação; a lotação dos docentes em período integral numa única escola; a efetivação do planejamento participativo; a disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos; e o acompanhamento e avaliação permanente. (PARAÍBA, 2015, p.44).

Cabe ressaltarmos que para a adoção de uma política de educação integral há que se fazer um grande esforço, mediante ampliação não apenas do tempo de aula e dos espaços físicos (estruturas) da escola, como primordialmente reelaborar toda a proposta pedagógica dessas escolas, formar os docentes, dialogar com a comunidade para um planejamento participativo e para que haja de fato uma gestão verdadeiramente democrática.

De fato, a partir das metas do PEE-PB, mudanças significativas têm acontecido na Educação Básica das escolas Paraibanas, principalmente em relação ao Ensino Médio, gargalo final da educação básica. Pouco a pouco, políticas são implementadas nas escolas públicas da Paraíba, a exemplo dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, os quais integram as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégias do Governo Federal, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (PARAÍBA, 2015).

Assim, o Plano de Estadual de Educação da Paraíba, lançado em 2015 com vigência até 2025 estabelece metas relativas à inserção da Educação em Direitos Humanos nas escolas do estado além da reestruturação currículos e estabelecimento do ensino integral. Gradualmente essas mudanças estão acontecendo, e em 2018, como detalharemos no capítulo que segue, o governo da Paraíba lança o Programa de Educação Integral, obedecendo aos indicativos do Plano Nacional de Educação (PNE) que define que, até 2024, o Brasil deve oferecer Educação Integral, no mínimo, em 50% das escolas da rede pública.

#### 4.2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA PARAÍBA

Visto a importância que é dada a educação integral nos últimos tempos, o governo do Estado da Paraíba tem implantado o programa de educação integral, que amplia a jornada escolar e associa a disciplinas da base comum curricular, disciplinas diferenciadas, cuja prioridade se concentra no protagonismo juvenil e em seu projeto de vida. Portanto, este tópico/item fará uma descrição do programa atual em que as escolas analisadas fazem parte, o Programa de Educação Integral para o Ensino Médio que começou a ser implantado em 2016 nas escolas paraibanas.

Foi no ano de 2016, durante a segunda gestão do então Governador Ricardo Coutinho (2014-2018), que surgiu na Paraíba a primeira experiência de educação integral para o ensino médio no Estado, quando, através dos decretos nº 36.408 e nº 36.409 de 30 de novembro de 2015, foram criados o Programa Escola Cidadã Integral (ECI) e Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT). Ambos os programas foram criados na mesma data, e seguem um mesmo padrão, com objetivos similares como o disposto no artigo 2º (mesma redação) de ambos os decretos que diz:

“Art. 2º São objetivos das ECIs, entre outros: I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes; II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil; III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes; IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional; (PARAÍBA, 2015)

O que diferia os dois programas é que em um deles (ECIT) a educação integral para o ensino médio era voltada para o ensino técnico, visando a inserção do jovem no mercado de trabalho e com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mercado de trabalho, atuando com protagonismo na vida econômica e social.

Porém, dois anos depois, o governo do Estado, por meio da Medida Provisória n. 267, de 07 de fevereiro de 2018, e a posterior aprovação da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 cria o Programa de Educação Integral que, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, é formado por Escolas Cidadãs Integral – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, além de instituir o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI para a equipe gestora (Coordenadores Administrativo/Financeiro, Coordenadores Pedagógicos, Diretor) e professores das unidades, com ressalva para os educadores “contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.” (PARAIBA, 2018), dando mais corpo ao processo de implantação e reestruturação das Escolas Integrais Cidadãs de Ensino Médio, deixando de ser uma política de Governo e passando a ser uma política de Estado<sup>3</sup>.

Percebemos, pois, que houve uma ampliação e remodelação da política de ensino médio integral na Paraíba, trazendo agora um novo nome para o programa, agora chamado de Programa de Educação Integral, composto não somente de ECI e de ECIT, mas agora contemplando também as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), constituindo um grande avanço na política educacional do nosso estado e sendo este o programa vigente até os dias atuais, enfoque da nossa pesquisa.

A Lei 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral da Paraíba descreve em seu artigo 3º os objetivos específicos atribuídos ao programa, quais sejam:

I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes; II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil; III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes; IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social; V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional; VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral; VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tanto no componente de fluxo quanto o de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação; VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida. (PARAÍBA, 2018)

---

<sup>3</sup> No que se refere à distinção entre Política de Estado e Política de Governo, comumente, aquelas políticas que não possuem perspectivas de continuidade para além dos mandatos são chamadas de políticas de governo; e aquelas pautadas em medidas de continuidade, geralmente fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo prazo, para além de mandatos e pautadas na participação e no interesse geral da população, são chamadas de políticas de Estado (PARENTE, 2018).

Dentre os objetivos elencados neste artigo podemos citar os incisos I, IV e V , que possuem aproximação com uma educação em direitos humanos, à medida em que visa formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes, conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social, e proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional, buscando uma integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola ou em outros espaços educativos.

A Escola Cidadã Integral aborda o ensino fundamental II e o ensino médio e, juntamente com as demais, possuem período integral e educação integral, com práticas administrativas específicas e conteúdo pedagógico próprio, desenvolvida em conjunto com a Base Nacional Curricular Comum, um conjunto de atividades inovadoras que visam propiciar ao aluno um novo ambiente escolar, onde o aluno possa ser estimulado a permanecer e construir o seu projeto de vida.

Para a efetivação do programa foi institucionalizada uma equipe responsável pela sua gestão, também denominada de Equipe de Implantação, a Comissão Executiva de Educação Integral – CEEI, que possui atuação associada à Gerência Operacional de Ensino Médio, no qual, para uma melhor abordagem e acompanhamento por parte da administração do programa, a gestão é compartilhada com as gerências regionais de educação do Estado, tendo em vista a quantidade de escolas estruturadas sobre a sua extensão territorial, são ao todo quatorze gerências regionais de educação, conforme detalhado no mapa a seguir:

Figura 1 - Gerências Regionais de Educação do Estado da Paraíba



Fonte: Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (Site <https://paraiba.pb.gov.br>)

Como detalhado no Mapa 1, a gerência regional que abrange o município de Joao Pessoa é a 1ª Regional, visto que é a capital do estado. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual referente ao ano de 2020, regulamentada pela Portaria nº 1330/2019 de 09 de dezembro de 2019, os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, atendendo as mudanças na LDB alterada pela lei 13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Em sua proposta, delineada no Plano de Ação das escolas cidadãs integrais (PARAÍBA, 2017), o Programa de Educação Integral da Paraíba objetiva aprimorar a qualidade nas escolas de Ensino médio, com mudanças significativas nos conteúdos, no método e na gestão das escolas, com um Modelo Pedagógico e de Gestão Escolar centrado no Protagonismo e no Projeto de Vida dos estudantes.

Com foco no Protagonismo Juvenil e na Formação Integral do estudante, as Escolas Cidadãs Integrais da Rede de Educação do Estado da Paraíba, apresentam uma proposta de organização curricular diversificada com oferta de aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Disciplinas Eletivas e Tutoria. A articulação dos conteúdos da Base Nacional Comum com o currículo da Parte Diversificada visa formar cidadãos autônomos, solidários, competentes e socialmente ativos, com capacidade para o exercício da cidadania e habilidades para o mundo do trabalho. Nesse modelo de escola, práticas pedagógicas incentivam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como a ampliação de conhecimentos e valores necessários ao processo de formação humanista. A equipe pedagógica fará formação contínua e será valorizada para que possa oferecer aos estudantes práticas eficazes de ensino e processos verificáveis de aprendizagem que assegurem o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido na educação básica (PARAÍBA, 2017).

Assim, de acordo com Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais o Estado da Paraíba vem tentando enfrentar os desafios para assegurar uma Educação Pública universal e de qualidade, na busca de resultados mais satisfatórios e que venha atender as metas do Plano Nacional de Educação, PNE.

Conforme o artigo seis da Lei que cria e define o Programa de Educação Integral da Paraíba (Lei 11.100/18) considera-se I – Diretrizes Operacionais das ECI, ECIT e ECIS: instrumento que visa orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, documento este elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (PARAÍBA, 2018) e essas diretrizes versam sobre as

normas, procedimentos e cronograma para o início do ano letivo de 2020, realização de matrículas, movimentação de pessoal da Rede Pública de Ensino Estadual da Paraíba, aqui compreendidas as ECI, ECIT e ECIS.

Neste programa, vigente até hoje, abrange três tipos de Escolas Cidadãs Integrais, as ditas “regulares”, chamada de Escola Cidadã Integral, que são as que são objeto de análise do PPP na presente pesquisa. É a escola de Ensino Médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania.

A segunda escola é a chamada Escola Cidadã Integral Técnica e trata-se de escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social (PARAIBA, 2018).

E por último as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, que são escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (PARAÍBA, 2018).

O Programa de Educação Integral da Paraíba elenca no artigo seis, inciso IV, que o Projeto Político Pedagógico: documento que define a identidade institucional da unidade, elaborado coletivamente pelos diversos segmentos da comunidade escolar, enfatizando assim a importância da elaboração deste documento.

Nas Escolas Cidadãs Integrais, a jornada semanal de trabalho do professor também é definida e pormenorizada na Lei que rege o programa (Lei 11.100/2018) destacando que a jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral a ser exercida na ECI, ECIT ou ECIS em que o professor se encontra lotado, considerando ações pedagógicas inerentes ao programa, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI, ECIT e ECIS. Estes professores passaram a estar sob o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e

terão a carga horária dividida da seguinte forma: – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares; II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA. (PARAIBA, 2018).

Com relação à jornada escolar integral, item fundamental do programa, o período escolar diário é composto por 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia. Neste horário, os alunos, além de estudarem as disciplinas obrigatórias, podem ter aulas como de música, teatro, cinema, empreendedorismo e fotografia, entre outras complementares.

O programa contempla o Projeto de vida, que se caracteriza por um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro e nessas escolas, que são organizadas com outros espaços que não a sala de aula, como salas temáticas e laboratórios, os jovens poderão transitar, a partir do seu projeto de vida, em suas competências cognitivas e socioemocionais, de forma a desenvolver as suas potencialidades.

Nesse novo tipo de escola, os docentes agora se tornaram ‘guias, tutores, mediadores’, que deverão colaborar com o gestor na condução da escola e no acompanhamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal. Mas, para isso, também é necessário que o professor se forme no espírito da escola, que ele perceba e avalie a utilidade profissional dos cursos, das disciplinas, dos métodos de acordo com as exigências do mundo econômico (LAVAL, 2004).

Há também a criação dos Clubes de Protagonismo, que são organizações criadas e gerenciadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinados a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida.

Laval (2004), nos atenta que nesta flexibilidade de aprendizado proposta, que se declinam nos diferentes registros da qualidade total, da inovação permanente, da comunicação, priva os alunos dos meios teóricos (como a sociologia e filosofia) e, portanto, longe de uma distância crítica, mas diante de um universo que os fascina, os domina simbolicamente, faz com que as especificidades da educação lhes apareçam como insuficiência em relação ao modelo idealizado como qual a formação o confrontou.

Convém ressaltar que a implantação deste programa de Educação Integral acontece justamente em meio à reforma do ensino médio, que através da Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando o tempo que o aluno ficará na

escola, que antes era de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022 e tornando mais flexível a organização curricular.

Desta maneira é possível identificar que a reforma do ensino médio na Paraíba, através do Programa de Educação Integral, repousa em uma concepção do indivíduo comprometido com o ideário neoliberal, para desenvolver competências para adaptar-se e sobreviver em um mercado competitivo (LEITE, 2019). Portanto, é notória a preocupação deste programa em preparar o aluno para o trabalho.

Foi a partir da Medida Provisória nº 746/2016, apresentada nos primeiros meses do Governo de Michel Temer, a qual, posteriormente foi convertida na Lei nº 13.415/2017 já mencionada e, que promoveu o estabelecimento da Reforma do Ensino Médio. Com essa lei, houve mudanças significativas que resultaram em uma reformulação ampla, envolvendo aspectos relacionados a carga horária, currículo e formação docente e educacional.

O governo da Paraíba no ano seguinte, em abril de 2018, ao lançar o seu Programa de Educação Integral, já se alinhava às recentes discussões da medida provisória que se tornaria a Lei nº13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Neste sentido percebemos que a política de educação integral implementada na Paraíba se conectou rapidamente com as diretrizes do Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio teve suas regras mudadas através da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando o tempo que o aluno ficará na escola, que antes era de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022 e tornando mais flexível a organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, destacamos que Reforma do Ensino Médio traz como elemento novo a questão dos “itinerários formativos”. Estas serão as disciplinas componentes da carga horária ofertada para os discentes. O conteúdo desses itinerários aborda questões como, por exemplo, projeto de vida, que é um dos elementos fundamentais do Programa de Educação Integral da Paraíba.

A perspectiva apresentada na proposta do Novo Ensino Médio não vislumbra em sua concepção a promoção de uma cultura de Direitos Humanos, pois tem como orientação valores referenciados pelo neoliberalismo, a exemplo do individualismo, da meritocracia. Reflexo disso é o Programa de Educação Integral da Paraíba que exalta muito o interesse/aptidão do aluno e organiza o seu currículo de acordo com a BNCC, que neste mesmo contexto também orienta para reducionismos na grade curricular, pois segundo Moll (2017) a lógica da mudança do Novo Ensino Médio vem para “Reformar e Retardar” a vida daqueles jovens que fazem parte dessa nova modalidade de ensino.

Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização (MOLL, 2017, p. 69).

O que se vê é que o discurso flexibilizador da Reforma do Ensino Médio e do Programa de Educação Integral da Paraíba é muito encantador, porém ao promover tamanha facilitação, acaba por reduzir a carga horária de componentes curriculares importantes para uma melhor formação cultural e humana desses alunos como História, Geografia, Biologia, Sociologia, Filosofia, entre outras.

Esta diminuição de carga horária desses componentes curriculares implica diretamente no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos na escola, à medida em que reduz diálogos em disciplinas importantes de humanidades a exemplo da filosofia, sociologia e artes, afeta as chances de compreender o mundo, debater e argumentar, competências indispensáveis para cidadania e essenciais para a promoção de uma educação em e para os direitos humanos. Não obstante, na medida em que se estabelece que estes componentes curriculares sejam optativos e não mais obrigatórios, a educação se enfraquece e se reduz, basicamente retirando a importância de conteúdos já consolidados na educação básica.

Cabe a nós continuarmos questionando e discutindo as mudanças provocadas por essa reforma e lutarmos para que os Direitos Humanos possam permear o currículo das Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio e promover uma Educação em Direitos Humanos que seja voltada de fato para a cidadania e para o convívio e o respeito aos DH, sem individualismos, sem meritocracia e sim coletivamente.

#### 4.3 A EDH NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS INTEGRAIS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Neste item, procederemos à análise propriamente dita dos Projetos Político-Pedagógicos do ano de 2020 das Escolas Cidadãs Integrais Liceu Paraibano e Prof. Paulo Freire, objeto específico de nossa pesquisa, destacando a importância da Educação em direitos humanos nos PPP's para elas.

No contexto da Educação em Direitos Humanos, da Educação Integral e do Programa Nacional de Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos,

refletimos sobre a experiência da implantação da educação integral nas Escolas Cidadãs Integrais de Ensino médio a partir da análise dos seus Projetos Políticos-pedagógicos.

Procuraremos observar de que forma os Direitos Humanos são mencionados e colocados em seu plano de ação nos Projetos Político-Pedagógicos. E a partir de então iremos verificar se os objetivos dos PPP's, os princípios norteadores, seus Planos de Ação, programas e projetos desenvolvidos dialogam com o disposto nos PNDH-3 e PNEDH e demais documentos que regulamentam a EDH no Brasil. Assim, as informações obtidas através da análise de conteúdo serão organizadas, divididas em partes e identificadas por tendências relevantes.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que legitima os interesses e a participação das pessoas envolvidas no processo educacional. Articula as diversas atividades realizadas na escola, dando-lhes sentido e encaminhamentos de acordo com a intencionalidade pedagógica da escola. O PPP norteia as ações da escola, é um documento que exige o comprometimento de todos os participantes da instituição. Para Vasconcellos o Projeto Político Pedagógico

“[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição” (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Deste modo, é indispensável que o PPP reflita a realidade da escola, pois é um documento de responsabilidade de todos que compõem a escola, objetivando a democratização do ensino e o exercício da cidadania.

A relação entre currículo e Direitos Humanos é complexa. Na medida em que o nosso país passa por diversas reformas curriculares, esta relação tem se dificultado cada vez mais. É o que acontece na história recente do Brasil e dos países latino-americanos, que passam a incorporar os Direitos Humanos em suas constituições e nas legislações educacionais como conteúdos transversais do currículo. De acordo com Magdenzo (2002), estabelecer uma relação entre currículo e Educação em Direitos Humanos, significa, entre outras coisas,

[...] incorporar no processo de selecionar, organizar, transferir e avaliar o conhecimento curricular, o sentido e o compromisso libertador emancipador, ético-moral, que procura a justiça social, de responsabilidade solidária, de empoderamento pessoal e coletivo, de construção de sujeito de direito, com a que a Educação em Direitos Humanos se comprometeu. Dito de outra maneira a educação em direitos humanos se constitui um critério importante para tomar decisões sobre os objetivos e conteúdos do currículo, entrega

pautas para a estruturação do currículo e orienta os princípios da pedagogia e da avaliação. (MAGDENZO,2002, p.1) (tradução nossa).<sup>4</sup>

Ainda segundo o autor, a Educação em Direitos Humanos deve constituir-se em um fator de democratização e modernização de nossas sociedades, pois o respeito e a vigência dos Direitos Humanos fazem parte não somente da área da democracia política, mas também da área da democracia cultural e educacional.

Por esta razão, se faz muito importante que os DH sejam apresentados aos estudantes, para que tomem consciência dos obstáculos que apresentam o contexto político, econômico, social e cultural para que façam valer os Direitos Humanos. Através da EDH, os alunos se tornam cada vez mais conscientes, problematizadores, questionadores, enfrentadores, denunciadores das violações e defensores da igualdade e da impunidade.

A investigação partiu da problematização sobre quais elementos relacionados à EDH poderiam estar presentes nos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Integrais Cidadãs de Ensino Médio no Município de João Pessoa, pois o PPP é um documento que expressa (ou deveria expressar) a realidade da escola.

Objetivou-se mais especificamente averiguar dentre os princípios e concepções de educação destacados nos projetos político pedagógicos se há menção à Educação em Direitos Humanos ou aos próprios Direitos Humanos e em que medida esses PPP's refletem e/ou dialogam com o Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEDH, além dos demais documentos educacionais que dispõem sobre a temática em nível local.

Cabe ressaltar que a escolha dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas duas escolas não foi intencional, pois foi feito o contato com outras escolas também em busca de seus PPP's. Porém a pandemia da Covid-19 dificultou o processo de pesquisa e de diálogo com as instituições, pois muitas delas encontravam-se fechadas ou simplesmente não mostraram interesse em contribuir com a pesquisa e compartilhar os seus documentos. Apenas as escolas Lyceu Paraibano e Professor Paulo Freire disponibilizaram os seus PPP's referentes ao ano de 2020 para a pesquisa. Elas disponibilizaram os PPP's do ano de 2020, pois alegaram que o de 2021 ainda não estava concluído, diante do cenário pandêmico.

---

<sup>4</sup> [...]incorporar en el proceso de seleccionar, organizar transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberadoremancipador, ético- moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con la que la educación en derechos humanos se ha comprometido. Dicho de otra manera, la educación en derechos humanos se constituye en un criterio importante para tomar decisiones respecto a los objetivos y contenidos del curriculum, entrega pautas para la estructuración del curriculum y orienta los principios de la pedagogía y de la evaluación.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser elaborado por todas as escolas, segundo comando do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que diz que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica (Brasil, 1996) e que deve ser acessível a todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar.

Ao fazer a busca inicial por esses documentos escolares, percebemos que muitos gestores ainda enxergam o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência da lei e que esses projetos muitas vezes encontram-se engavetados e arquivados e não condizem com a realidade escolar, ou muito menos são atualizados periodicamente.

Após um estudo dos Projetos Políticos-pedagógicos das Escolas Cidadãs Integrais Lyceu Paraibano, da Escola Cidadã Integral Professor Paulo Freire e a leitura dos PNDH, PNEDH e das Leis que regem a educação em nosso país, destacamos as seguintes informações neles contidas, mostrando as perspectivas de tais documentos e fazendo correlação uns com os outros, pois o presente estudo visa analisar esses documentos estabelecendo relações, baseados na técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), tendo por convergência o tema da Educação em Direitos Humanos.

O primeiro Projeto político-pedagógico analisado foi o da Escola Cidadã Integral Lyceu Paraibano, localizado na Avenida Getúlio Vargas, no bairro do Centro de João Pessoa. O Lyceu Paraibano é a escola mais antiga da cidade e de grande expressão e valor cultural e histórico para a cidade de João Pessoa, como também para o estado da Paraíba. Possui 184 anos de existência, e ao longo dos anos resiste às intempéries da educação, sendo até hoje referência de ensino em nossa capital.

No ano de 2020, ano do PPP aqui estudado, houve 630 alunos matriculados distribuídos da seguinte forma: cinco turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano e seis turmas de 3º ano, compreendendo os três anos do Ensino Médio, comandados pelo trio gestor: administrativo, financeiro e pedagógico.

O Liceu Paraibano fica situado numa área privilegiada, localizada na Avenida Getúlio Vargas S/N, Centro de João Pessoa, possibilitando à sua clientela do centro e dos bairros afastados, fácil acesso de uma bem servida linha de transportes coletivos. O prédio faz parte do acervo do patrimônio Histórico da Paraíba.

O segundo Projeto Político-Pedagógico analisado nesta pesquisa foi o da Escola Cidadã Integral Professor Paulo Freire, localizado na Rua Marli do Nascimento Souza no bairro João Paulo II. A Escola Cidadã Integral Professor Paulo Freire foi fundada no ano 2000, e recebeu esse nome em homenagem ao renomado professor, escritor e filósofo

pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, cujas obras e prática educativa são de grande relevância nacional e mundial.

Devido ao processo de municipalização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual extinguiu o ensino infantil em 2002 e vem progressivamente reduzindo a fase inicial do ensino fundamental. Desta maneira, em 2002 a escola passou a oferecer o Ensino médio. No ano de 2020, a escola atendeu o 8º e 9º do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º do ensino médio, ambos na modalidade integral, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, atendendo cerca de 370 alunos matriculados no ensino integral e na modalidade EJA (que é noturno). O alunado da instituição é classificado como de classe média baixa, onde um número considerável reside em comunidades situadas no entorno da escola.

Partindo para a análise dos Projetos Político-pedagógicos, elaboramos o seguinte quadro comparativo, para ilustrar o diálogo destes documentos com a diretriz 19 do PNDH-3, que versa sobre o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas da Educação Básica, Superior e nas instituições formadoras.

Quadro 1 (Diálogo dos PPP's com a diretriz 19 do PNDH-3)

<b>Ações programáticas diretriz 19 PNDH-3</b>	<b>ECI Liceu Paraibano</b>	<b>ECI Paulo Freire</b>
Inclusão da temática EDH	Não	Não
Inclusão do direito ao meio ambiente como Direito Humano	Sim	Não
Inclusão da temática diversidade de gênero	Não	Não
Inclusão da temática diversidade étnico-racial	Não	Não
Inclusão da temática diversidade religiosa	Não	Não
Inclusão da temática diversidade de orientação sexual	Sim	Não
Inclusão da temática diversidade geracional.	Não	Não

Fonte: Elaboração Própria com base nas diretrizes do PNDH-3.

O PNDH-3 traça como Diretriz 19 o “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica”, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras (BRASIL, 2009). Desse modo, como nossa pesquisa está

voltada para a EDH na Educação Básica, podemos nos debruçar sobre o Objetivo Estratégico I e suas ações programáticas.

Este Objetivo Estratégico pede a “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras” e se desdobra em oito Ações Programáticas, que elencam os órgãos e entidades responsáveis para sua aplicação/efetivação. O que logo aparece é a ausência de objetivo. Parece ter sido incorporado ao PEE, mas não se estendeu ao PPP das escolas.

Ao começar a análise das Ações programáticas constantes nesta Diretriz 19 do PNDH-3 formulamos o Quadro 1 para verificar a presença das temáticas que devem ser incluídas nas modalidades de ensino básica segundo a Ação Programática “a)” que tem a seguinte redação:

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 (BRASIL, 2009).

Assim, foi possível observar que o Projeto político pedagógico da Escola Cidadã Integral Liceu Paraibano não mencionou sequer uma vez diretamente a temática da Educação em Direitos Humanos. A ausência dessas temáticas no PPP reflete uma indisposição para uma educação em Direitos Humanos. Porém, o PPP trouxe de maneira implícita a EDH, na medida em que diz que:

“[...] a apresentação pelos alunos dos projetos desenvolvidos pelos professores e alunos desta unidade de ensino à comunidade escolar pautados nos pilares dos Direitos Humanos, meio ambientes, cidadania e ética tem por finalidade, permitir ao aluno construir a cidadania no contexto escolar e contribuir para o aumento o IDEB/PB da escola.”(PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.28).

Ainda neste trecho, podemos destacar também a menção do tema meio ambiente como direito humano. Na Escola Liceu Paraibano houve a inclusão da temática diversidade de orientação sexual preconizada no PNDH, pois em seu PPP traz um Projeto de Intervenção Pedagógico a ser desenvolvido durante o ano letivo intitulado “Sexualidade e diversidade” (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.28).

Esta ação, mesmo que isolada, traz uma aproximação com a EDH, pois aborda uma temática que envolve uma política educacional para uma educação sexual que concebe a sexualidade humana tendo como alicerce moral a luta contra a homofobia e o sexismo, pois ambos os processos excludentes violam a constituição, a laicidade do Estado brasileiro e por

isso constituem-se significativamente enquanto obstáculos a serem superados. O papel da escola é fundamental neste sentido. A EDH, ao trabalhar essa temática, promove uma cultura antidiscriminatória, evitando assim futuras violações. Em contrapartida, as temáticas diversidade de gênero, diversidade religiosa, diversidade étnico racial e diversidade geracional não são mencionadas, nem são exploradas indiretamente mediante projetos correlacionados na ECI Liceu Paraibano.

Já a Escola Cidadã Integral Professor Paulo Freire não contempla nenhuma das temáticas constantes da Ação Programática “a” da Diretriz 19 do PNDH-3, mostrando que apesar de ser uma escola que se enquadra como sendo Cidadã Integral, não reflete as políticas públicas concernentes a estes modelos de escola, e não atende as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Direitos Humanos, documento este que já possui mais de 10 anos, evidenciando um descompasso entre as leis e a efetivação dos Direitos Humanos em nosso país.

Voltando a nossa análise para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEDH, construímos a Quadro 2, com base nas Ações Programáticas do Eixo 1 (Da Educação Básica) e extraímos as seguintes informações:

Quadro 2 (Ações programáticas do Eixo 1 - Da Educação Básica do PNEDH)

<b>Ações Programáticas - Eixo 1 PNEDH</b>	<b>ECI Liceu Paraibano</b>	<b>ECI Paulo Freire</b>
Integrar os objetivos da EDH aos conteúdos, recursos, metodologias e avaliações	Não	Não
Inclusão no currículo escolar de temáticas relativas a gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como todas as formas de discriminação	Sim	Não
Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos no enfrentamento das formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar	Não	Não
Inclusão da EDH nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas presentes no cotidiano	Não	Não
Implementação de experiências de interação da escola com a comunidade	Sim	Sim
Elaboração de programas e projetos pedagógicos em articulação com a rede de assistência e proteção social	Não	Não
Apoiar expressões culturais presentes nas artes e nos esportes	Sim	Não

Favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas	Não	Não
Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros	Sim	Não
Estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da Educação em Direitos Humanos no âmbito da escola	Não	Não
Apoiar ações relacionadas ao esporte e lazer	Não	Não

Fonte: Elaboração Própria com base no PNEDH.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) traz uma série de ações programáticas para Educação Básica brasileira (vide Quadro 2). Nos Projetos Político-Pedagógicos da ECI Liceu Paraibano e da ECI Prof. Paulo Freire percebemos que praticamente não há menção, mesmo que indiretamente ou parcialmente, às ações propostas pelo PNEDH. No PPP da ECI Liceu Paraibano apenas quatro Ações Programáticas podem ser relacionadas em seu texto, enquanto no PPP da ECI Paulo Freire, somente uma das Ações Programáticas do PNEDH tem alguma relação com o seu PPP.

A inclusão no currículo escolar de temáticas relativas a gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como todas as formas de discriminação passa praticamente despercebida nos PPP's, onde apenas são citados um projeto de intervenção intitulado de "Sexualidade e diversidade" no projeto da ECI Liceu Paraibano que contempla a temática relativa a diversidade e orientação sexual.

A ação programática de implementação de experiências de interação da escola com a comunidade é seguida por ambas as ECI's analisadas. No Liceu Paraibano há a menção às práticas extracurriculares que trazem harmonia entre a escola e a comunidade, como é o caso banda Marcial, do Conselho de Líderes, além de ter como uma de suas diretrizes "Capacitar a comunidade para o exercício das ações democráticas na Escola, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil" (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.23).

Por sua vez, a ECI Paulo Freire reconhece que "no que se refere ao Conselho Escolar, precisamos melhorar sua atuação e a nossa comunidade ainda apresenta uma participação tímida." (PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p. 11), "além do que traz como meta a articulação com a família e a comunidade local, a fim de promover a integração comunidade/escola" (*idem*. p.13).

Dialogar com os saberes comunitários implica levar em conta os saberes que os alunos trazem para a escola. Sobre esse assunto Freire orienta:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.33).

Assim, para um aprendizado significativo, há que se levar em conta o diálogo com a comunidade, levando em consideração todos os aspectos culturais, sociais, enfim, toda a bagagem que o aluno traz consigo para a escola. Apesar de não citar nenhuma ação para implementação de experiências junto à comunidade, a escola Professor Paulo Freire enfatiza a importância da participação da comunidade em seu planejamento e execução das metas propostas na medida em que diz que “As metas e ações serão desenvolvidas a partir do nosso Projeto de Intervenção Pedagógico (em construção) e nosso Plano de Ação, onde toda a comunidade escolar é responsável pelas metas propostas, desde a gestão até os pais e/ou responsáveis e nossos parceiros (PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p.15) Portanto é perceptível em nossa análise que a construção deste PPP a preocupação da escola em estimular a participação da comunidade nas ações escolares objetivando uma gestão escolar democrática.

Outra ação Programática do PNEDH que é percebida no PPP da ECI Liceu Paraibano é “Apoiar expressões culturais presentes nas artes e nos esportes”. Aparece discretamente na menção aos projetos “História, arte e turismo”, e ao “Festival Arte em Cena” realizados na escola. Nos esportes, não há nenhuma menção em todo o Projeto Político Pedagógico, deixando a desejar, visto que a Educação Física faz parte do currículo.

E a quarta e última ação programática do PNEDH constante no PPP do Liceu é “Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros”. Pela leitura e análise do PPP do Liceu, percebemos que há apenas um Grêmio estudantil (sem detalhamento), obedecendo o princípio da gestão democrática.

Com relação às demais Ações Programáticas preconizadas pelo PNEDH (Tabela 2), nenhuma das duas Escolas as contemplam em seus Projetos Político-pedagógicos. A Educação em Direitos Humanos não é integrada aos conteúdos, currículo, metodologias e avaliações das escolas. A inclusão no currículo escolar de temáticas relativas a gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como todas as formas de discriminação passa praticamente despercebida, onde apenas um projeto de intervenção na ECI Liceu Paraibano intitulado de “Sexualidade e diversidade” aborda a temática relativa a

gênero e orientação sexual. E ainda na ECI Liceu, a temática relativa à pessoa com deficiência é citada uma vez ao mencionar a realização de uma palestra intitulada de o “Olhar do Professor ao Aluno com Deficiência na sala Regular.

Convém destacar que em ambas as escolas não é perceptível o apoio às ações de esporte e lazer, ou seja, ações que são intrínsecas às atividades escolares, como prevê o art. 26 parágrafo 3º da LDB que diz que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. Porém, desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu Dilma Rousseff da presidência da República, o governo vem realizando “reformas” na educação, como é o caso do Ensino Médio e, com os novos parâmetros estabelecidos, operou-se uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a educação física.

Assim, as duas escolas pouco refletem as orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ficando evidente a falta de articulação política entre os entes federativos e desde o nível macro da educação até o micro, ou seja, a nível local/municipal.

Em relação à frequência de menções à Educação em Direitos Humanos e à Educação Integral, de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2010), criamos o Quadro 3, ilustrando a quantidade de vezes que as palavras relacionadas aos temas EDH e Educação Integral são citadas nos Projetos Político-pedagógicos das ECI's Liceu Paraibano e Paulo Freire ora estudadas.

Quadro 3 (Frequência das menções à temas relacionados à EDH e Educação Integral nos Projetos Político-pedagógicos)

<b>Menções</b>	<b>ECI Liceu Paraibano</b>	<b>ECI Prof. Paulo Freire</b>
Direitos Humanos	2 vezes	Nenhuma
Cidadania	9 vezes	2 vezes
Formação Integral	1 vez	1 vez
Educação Integral	Nenhuma	6 vezes
Educação em Direitos Humanos	Nenhuma	Nenhuma

Fonte: Elaboração Própria a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das ECI's Liceu Paraibano e Profº Paulo Freire com base na análise de conteúdo de Bardin (2010).

Segundo os dados obtidos (Quadro 3), chama atenção de imediato o fato de que nenhuma das duas escolas cita a Educação em Direitos Humanos. Isso nos leva a crer que por mais que haja inúmeros debates e pesquisas acerca da importância e da implementação da EDH nas escolas, o tema ainda é muito desprezado nos Projetos políticos-pedagógicos e nos

seus currículos. O termo Direitos Humanos é citado duas vezes na ECI Liceu Paraibano e nenhuma na ECI Prof. Paulo Freire. O contexto em que aparece no PPP da ECI Liceu Paraibano mostra o compromisso da escola com os direitos humanos ao estabelecer uma Política da Igualdade “tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais” (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.18 ). Também afirma que

“os projetos desenvolvidos pelos professores e alunos desta unidade de ensino à comunidade escolar, pautados nos pilares dos direitos humanos, meio ambientes, cidadania e ética tem por finalidade, permitir ao aluno construir a cidadania no contexto escolar e contribuir para o aumento o IDEB/PB da escola.” (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020,p.28).

Assim, percebemos que apenas a ECI Liceu paraibano mostrou uma preocupação em incluir no seu currículo os direitos humanos, mesmo que sem detalhamentos das ações a serem realizadas. É de se estranhar que esses direitos não apareçam com mais frequência nos textos desses PPP's, ainda mais por serem de Escolas Cidadãs Integrais, pois em uma proposta curricular pautada na cidadania, ocultar a temática dos Direitos Humanos nos parece contraditória.

No quadro do sistema educativo, a inserção da temática dos DH na escola e em seu currículo (PPP) é importante na medida em que ao se trabalhar com Direitos Humanos na escola, seja diretamente ou transversalmente, provoca a melhora das competências dos alunos, ao passo em que incentiva o ensino-aprendizagem participativo centrado no aluno em sua integralidade. Falar sobre Direitos Humanos na escola é instaurar um ambiente de ensino fundamentado nos direitos do homem, que seja inclusivo e acolhedor, que encoraja os valores universais, a igualdade de chances, o respeito à diversidade e a não discriminação, ao meio ambiente, criando uma cultura de paz.

Ao falar em EDH, relacionamos com cidadania, pois essa educação busca justamente ao conscientizar os alunos de seus direitos, deveres, do seu papel na sociedade, formar cidadãos. Candau (2000) afirma que a Educação em Direitos Humanos é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Essa educação deve ser capaz de fortalecer a sociedade civil e orientar a construção da cidadania plena.

Candau (2005) também destaca que atualmente é importante promover processos de educação em Direitos Humanos em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos. Para ela, a Educação em direitos Humanos é “um processo sistemático e multidimensional

orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa” (CANDAU, 2005, p. 8).

Assim, no Projeto político-pedagógico da ECI Liceu Paraibano, a palavra cidadania foi citada nove vezes, o que não nos surpreende, visto que a escola é uma escola que se autointitula cidadã, sendo a cidadania um conceito inerente à sua natureza. Na maior parte das vezes em que é citada, a palavra cidadania vem acompanhada da palavra “exercício”. E o que seria esse exercício da cidadania? O PPP não detalha de que maneira a escola é Cidadã, não explicita claramente ações voltadas para os Direitos Humanos. Para que a cidadania possa ser exercida na escola, Candau afirma:

Políticas de ação afirmativa, escola inclusiva, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar, entre outros, são alguns exemplos do desenvolvimento desta perspectiva (CANDAU, p. 722, 2012).

Assim, há uma contraditoriedade no PPP da ECI Liceu Paraibano, que cita a cidadania, mas não promove ações ou programas que de fato possam colocá-la em prática, exercê-la. Por sua vez o PPP da ECI, Prof. Paulo Freire citou cidadania apenas duas vezes, também acompanhada da palavra “exercício”. Verifica-se que um conceito tão importante e inerente à essência da escola integral de Ensino médio passa quase que despercebido em ambos os PPP's. Percebemos que o conceito de cidadania constante nos dois Projetos Político Pedagógicos analisados, está relacionado à individualidade do aluno, em seu protagonismo e ao seu projeto de vida, diretamente ligados ao que dispõe o Programa Escola Cidadã Integral.

As escolas portanto, refletem em seu PPP's um modelo curricular previamente definido pelo Programa Escola Cidadã Integral da Paraíba para as Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio. Depreendemos que a noção de cidadania provavelmente não fora objeto de discussão na elaboração de seus Projetos Político Pedagógicos, documentos estes que deveriam ser construídos de maneira participativa e dialógica por todos os membros que compõem a comunidade escolar.

A Educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica mercadológica, nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, p. 720, 2012).

Percebe-se desta forma, que os Projetos político-pedagógicos em questão acabam por replicar conceitos como o de cidadania, pois a nossa Constituição Brasileira de 1988, conhecida como a constituição cidadã, foi a constituição que mais considerou a questão dos DH oportunizando a abertura de políticas públicas centradas na proteção e na promoção dos Direitos Humanos.

Ademais, a construção da cidadania deve ser colocada como experiência e aprendizados diários, pois cidadania é um exercício. Não é suficiente que tenhamos as Declarações, as leis, é preciso que o cidadão, o aluno, se aproprie de seu direito e busque uma sociedade melhor para se viver.

No que concerne a menção ao tema Educação Integral, a ECI Liceu Paraibano não cita sequer uma vez o termo, fato este que nos chama a atenção, pois trata-se de uma escola que passou a se enquadrar no Programa de Educação Integral do Governo da Paraíba, e que ao nosso ver, apenas mudou a sua nomenclatura, aumentou a sua carga horária mediante disposição obrigatória, mas não refletiu em suas ações mudanças para que de fato a escola seja Cidadã Integral.

Ademais, a ECI Liceu Paraibano é uma referência para as instituições de ensino no município de João Pessoa, quiçá do nosso estado, na qual anualmente suas vagas são disputadas acirradamente entre os pais de alunos que desejam matriculá-los diante da qualidade do Ensino Médio ofertado.

Por seu turno, a ECI Professor Paulo Freire menciona seis vezes o termo Educação Integral em sua proposta pedagógica e em duas vezes explicita alguns objetivos desta educação, como no seguinte trecho:

“Tendo ciência da responsabilidade de movimentar e desenvolver uma educação integral de qualidade, pactuada em uma formação acadêmica de excelência, uma sólida formação para a vida e para o desenvolvimento de competências para o século XXI, a fim de que nossos jovens desenvolvam seus projetos de vida...(PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p. 6).

Desta forma, demonstra que a educação integral é uma educação que se compromete com a formação para a vida e para o desenvolvimento de competências para o século XXI com a finalidade que o jovem desenvolva o seu projeto de vida. Percebe-se que o sentido de cidadania não diz respeito à participação do jovem cidadão (aluno) na sociedade, estando ligada à ação individual dele, e a sua capacidade de desenvolver o seu projeto de vida. Este pensamento se aproxima com o da meritocracia, que ao supervalorizar o aluno na sua individualidade, acaba alimentando desigualdades.

O PPP da escola Prof. Paulo Freire detalha:

“Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Professor Paulo Freire foi reformulado, de acordo com o novo modelo de educação integral da Paraíba, objetivando atender aos pressupostos acima descritos, adequando e considerando o contexto de nossa escola, para que nossos jovens se tornem protagonistas de suas vidas e que ao final desse processo sejam autônomos, solidários e competentes” (PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p.6).

Neste diapasão, atentamos que a escola procurou reformular o seu Projeto Político Pedagógico para se adequar aos novos moldes trazidos pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, levando em conta o contexto da escola e, almejando que os alunos se tornem autônomos, solidários e competentes ao final do Ensino Médio.

Quanto ao termo Formação integral, ambas as ECI's o citam apenas uma vez. O PPP da Escola Cidadã Integral Liceu Paraibano explicita em seu texto que

“procura através da formação integral oferecer uma formação acadêmica por excelência, formando para vida, preparando-os para os desafios do século XXI na construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem.” (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.16).

Nesta citação, contida no capítulo de princípios do projeto político pedagógico, percebemos que a ECI Liceu Paraibano explicita o que se busca através de uma formação integral, e elenca a formação para a vida, a própria formação acadêmica, a preparação para enfrentar os desafios do século XXI, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, mostrando estar em consonância com o Programa de Educação Integral da Paraíba.

O PPP da ECI Prof. Paulo Freire cita que as ações que visam à formação integral norteiam o seu documento e esclarece que a escola buscará “desenvolver ações pedagógicas que visem à formação integral dos educandos, estabelecendo parcerias com a comunidade escolar, familiar e local (corresponsabilidade)” (PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p.7). Para isso, a escola conceberá a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana”, bem como nos mais variados espaços sociais, sendo “dever do Estado e da família” (BRASIL, 1996, p. 28-29).

Ao fazer uma análise extensiva dos Projetos Político-pedagógicos do ano de 2020 das ECI's Liceu Paraibano e Professor Paulo Freire, mediante leituras e correlação com alguns documentos que regem a Educação Básica (Ensino Médio) e a Educação em Direitos Humanos a nível nacional e local, criamos o Quadro 4, onde explicitaremos o alinhamento

dos PPP's analisados com os dispostos dessas legislações e diretrizes orientadoras das Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio objeto desta pesquisa.

Quadro 4 (Alinhamento com Documentos Educacionais (Regionais e Nacionais)

	<b>PPP ECI Liceu Paraibano 2020</b>	<b>PPP ECI Paulo Freire 2020</b>
Alinha-se com PEE-PB	Em parte	Em parte
Alinha-se com a ECI-PB	Sim	Sim
Alinha-se com a BNCC	Sim	Não
Dialoga com a LDB	Sim	Sim
Dialoga com as DCNEDH	Não	Não

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos analisados.

Segundo o Quadro 4 exposto acima, destacamos que ambos os PPP's se alinham apenas em parte com as orientações estabelecidas no Plano Estadual de Educação da Paraíba, à medida em que de fato tem sua carga horária aumentada e se dizem ser Escola Integral, porém não seguem estratégias importantes para a efetivação da Educação Integral e cidadã como a 5.4, que propõe “Estimular a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (PEEPB, 2015, p.45). Também, contrariando a Meta 7 do PEE-PB, ambas as escolas não mencionam em seus projetos- políticos-pedagógicos programas ou ações que se refiram à educação inclusiva.

Do mesmo modo, como já exposto anteriormente, os dois PPP's não abordam explicitamente a temática da Educação em Direitos Humanos, não atendendo a Meta 13 do Plano Estadual de Educação da Paraíba que é “Implementar a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba” (PEEPB, 2015, p.81) e mais particularmente a estratégia 13.1 que traz a garantia da inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a Educação em Direitos Humanos no sentido da convivência e respeito entre os diferentes, a mediação de conflitos e a educação para a paz” (PEEPB, 2015, p.88), práticas estas não abordadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das ECI's Liceu Paraibano e Prof. Paulo Freire.

Já em relação ao Programa de Educação Integral da Paraíba, aferimos que a escola Liceu Paraibano se alinha com as diretrizes da ECI na medida em que diz em seu Objetivo Geral “que tem por finalidade formar indivíduos protagonistas, agentes de mudança social e produtivos que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades” (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.14) e traz como objetivo específico cumprir as finalidades da Lei

11.100 de 06 abril de 2018 e Lei 11.101 de 06 de abril de 2018, que criam o Programa de Educação Integral da Paraíba. O PPP do Liceu Paraibano traz como princípio norteador a seguinte redação:

“Portanto a Escola Liceu Paraibano, procura através da formação integral oferecer uma formação acadêmica por excelência, formando para vida, preparando-os para os desafios do século XXI na construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem” (PPP ECI LICEU PARAIBANO, 2020, p.16).

Já a escola Prof. Paulo Freire, apesar de não citar expressamente a legislação que rege o modelo de Educação Integral da Paraíba, qual seja a lei 11.100/2018 que cria o Programa de Educação Integral da Paraíba, ela menciona que o PPP fora reformulado, de acordo com o novo modelo de educação integral da Paraíba, “adequando e considerando o contexto da escola, para que nossos jovens se tornem protagonistas de suas vidas e que ao final desse processo sejam autônomos, solidários e competentes. A ECI Prof. Paulo Freire então, traz objetivos que coadunam com o Programa de Educação Integral vigente na Paraíba:

Promover um ensino aprendizagem de qualidade, priorizando o desenvolvimento intelectual, sociocultural e cidadão dos educandos; Desenvolver no educando as habilidades necessárias através da socialização dos saberes e vivências constituídas historicamente em nossa sociedade, assegurando uma formação indispensável para o desenvolvimento dos valores e atitudes atinentes a formação humana, cidadã e profissional, bem como fornecer os meios para que possa progredir em estudos posteriores (PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p.10).

É relevante destacar que ambos os PPP, mencionam que seguem o modelo pedagógico do Programa de Educação Integral da Paraíba, porém não explicitam suas ações e programas, tais quais o Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil, Clubes de Protagonismo ou Tutoria. Além disso, apenas o PPP da ECI Prof Paulo Freire que detalha melhor conceitos atrelados ao modelo de Educação Integral adotado pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, quais sejam a educação interdimensional e pedagogia da presença e escola da escolha.

Por sua vez, ao reconhecer que a Educação Básica deve visar ao desenvolvimento completo do estudante em todas as suas dimensões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma de maneira explícita o seu compromisso com a formação integral.

A BNCC surge como um documento de caráter normativo que orienta a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares do país. No que tange a Educação Integral, o documento explicita que a educação básica é voltada para o desenvolvimento humano global do aluno. A BNCC ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de

todo o Brasil a partir dessas perspectivas, é reformulada em 2018 e coloca em curso o que está previsto nos artigos 9 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996.

A esse respeito, a ECI Liceu Paraibano diz que tem a oferecer aos seus alunos, uma educação científica, criativa e reflexiva capaz de formar indivíduos protagonistas agentes de mudança social e produtivos que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades em uma formação educacional de excelência conforme a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular e a profissionalização do educando conforme método didático e administrativo próprio.

Por seu turno a ECI Prof. Paulo Freire nem sequer cita a BNCC como documento balizador do seu currículo. Frisamos que a BNCC é um documento de caráter normativo, definido na LDB e todas as redes de educação (pública ou particular), devem construir os seus currículos a partir dela.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, em dezembro de 2018 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. A BNCC vem recentemente fazer similarmente o papel que era feito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN.

A BNCC, acerca dos Direitos Humanos é bastante suscinta e elenca como competências da Educação Básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNCC, 2018, p.8).

Ainda destacamos em seu texto, o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, p.9). Apesar de repetitivo, observamos que em relação aos Direitos Humanos, ambas as propostas curriculares das ECI Liceu Paraibano e ECI Paulo Freire,

deixam à margem de suas ações pedagógicas a temática dos Direitos Humanos e a promoção da EDH.

No que diz respeito ao diálogo dos Projetos Políticos pedagógicos das duas ECIs com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme o esperado, os dois projetos trazem menções e preocupação em atender a Lei. O PPP da ECI Liceu Paraibano traz em seus objetivos gerais a correspondência aos princípios e fins mais amplos da educação nacional, constantes na LDB em seu artigo 3º que diz:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018);
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 2021).

Por sua parte, o PPP da ECI Prof. Paulo Freire, diferentemente do Liceu Paraibano, não traz em seus objetivos os princípios que estão na LDB transcritos, mas em sua fundamentação teórica, aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei de nº 9.394/96, afirma que a educação escolar deve “vincular-se ao mundo do trabalho e prática social”, cuja finalidade é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e ressalta que a LDB traz a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, os princípios da gestão participativa e democrática, a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, entre outros (PPP ECI PROF PAULO FREIRE, 2020, p.5).

Destarte, percebemos que o PPP da ECI Prof. Paulo Freire não esquece da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas também não a detalha, dando maior destaque ao novo modelo de educação integral da Paraíba em seu texto. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, lei n. 9394/96, é considerada a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil, definindo e organizando todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros.

Com relação à última categoria do quadro 4, observamos que nenhum dos dois Projetos Político-pedagógicos analisados nesta pesquisa dialogam com as DCNEDH, pois como já exposto anteriormente a Educação em Direitos Humanos não é contemplada nestes PPPs, quiçá algumas dessas diretrizes. Em 2012, foi homologado pelo MEC o texto preliminar das Diretrizes Nacionais da Educação para Direitos Humanos, que teve participação do Comitê Nacional de Educação em Direitos, do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República com vistas a atender aos objetivos do programa mundial de educação para Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Nacionais da Educação para Direitos Humanos estão na resolução nº 1/2012, no artigo 7º que prevê que a educação para DH deve ser trabalhada no currículo escolar das seguintes formas:

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, 2012).

E ainda, o artigo 6º das DCNEDH, afirma que “a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP)” (BRASIL, 2012), assim a construção dessas diretrizes surgiu diante da necessidade propagação das informações pertinentes à EDH aos responsáveis pela educação e às escolas, nos mais variados níveis de ensino.

No que concerne ao Ensino Médio, foram elaboradas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução nº2 de 30 de janeiro de 2012 que dialogam diretamente com as DNEDH e traz no seu artigo 5º que o Ensino Médio

em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em Educação em Direitos Humanos como princípio nacional norteador.

Todas essas diretrizes foram formuladas para dar um caminho, orientar as ações das escolas, para que estas, ao integrar em seus currículos e em suas práticas a EDH, possam valorizar a educação, e por meio destas orientações, promover uma educação pautada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, da laicidade do Estado, do reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, da democracia na educação, da transversalidade, da vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental, propagando uma cultura de respeito, de tolerância, de paz, formando alunos e cidadãos críticos e autônomos, prontos para os desafios da sociedade e para a vida.

Desse modo, fica evidente por meio da leitura dos PPP analisados, que diante de todo o aparato legal, exigências normativas, diretrizes que orientam e estimulam a inserção dos DH e de uma Educação em e para o Direitos Humanos, a realidade encontrada nas propostas pedagógicas das Escolas Cidadãs Integrais Liceu Paraibano e Prof. Paulo Freire é muito diferente do que se propõe, sem valorizar a EDH e sem perpassar os seus conteúdos no seus currículos e em suas ações educativas, não seguindo as metas elencadas pelos PNDH-3 e pelo PNEDH, principalmente.

Com efeito, ao longo da análise foi possível perceber que os projetos políticos-pedagógicos apresentam-se estáticos, no sentido de não promover mudanças significativas em relação ao aluno enquanto ser humano e a sua relação com o meio e a comunidade em que vive e, inexpressivo quanto à promoção da Educação em Direitos Humanos que nem sequer é mencionada, privilegiando o interesse político e mercadológico que resulta em um currículo reducionista frente às demandas educacionais da atualidade (voltadas para os Direitos Humanos) e suas diretrizes.

Desse modo, é perceptível a fragilidade na construção de uma identidade própria nessas Escolas Cidadãs Integrais, e é notória a falta de diálogo e a ausência de marcas textuais que demonstrem que são o resultado de uma construção coletiva, com todos os entes que compõem a comunidade escolar e levando em consideração as especificidades do local onde essas escolas se encontram.

Finalmente, através da leitura dos PPPs, não conseguimos entender a realidade atual dessas escolas, apenas a observância de exigências legais e políticas para a formulação do documento, que muitas vezes é visto como mera formalidade e sem utilidade pela comunidade escolar.

Vasconcelos (2004) diz que é o planejamento através do plano que vai definir claramente o tipo de método educativo que se pretende realizar, e que o mesmo é um instrumento teórico metodológico capaz de intervir em uma mudança na realidade atual, tornando-se também um elemento de organização e integração da atividade necessária da instituição no processo de mudança.

Como vimos, é perceptível, na leitura dos PPPs, que houve certa falta de planejamento na elaboração de ambos os PPP's, que apesar de procurarem se adequar ao formato "integral e cidadã", não propõem ações ou lançam projetos que condizam com os princípios e diretrizes de uma educação que perceba o aluno em sua integralidade enquanto ser humano, que promova transformação e busque formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres.

A esse respeito, Veiga afirma que:

"A construção do projeto político-pedagógica parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou a acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico" (VEIGA, 1998, p. 11).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, as escolas possuem autonomia para formularem o Projeto Político Pedagógico com o objetivo de que o mesmo passe a vigorar em atendimento e alinhamento com a comunidade. Isto é assegurado no art. 15, IV:

"Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996).

Desta forma, apesar das escolas possuírem autonomia, nenhuma das duas apresentou em seu PPP ações ou projetos concretos para o ano letivo que demonstrassem essa autonomia que lhe é concedida por lei.

O que vimos foram ações que buscam resultados para as avaliações como IDEB/PB ou ENEM. Porém a relação com a sociedade e comunidade no projeto político-pedagógico da escola deve acontecer com a implementação de programas e eventos organizados de forma que estimule a participação da comunidade, criando processos de integração social da família, com o fortalecimento da cultura local. A Escola deve ser integrada ao meio em que está inserida e estabelecer conexões com os lugares e pessoas que estão no seu entorno.

Segundo Veiga (2004, p. 14), a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear

sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Em seus estudos sobre o projeto político pedagógico, Veiga afirma que:

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998, p. 13).

Assim, o projeto político pedagógico deve cumprir o seu papel na educação, mostrando a sua intencionalidade enquanto escola, ao promover ações que visem à formação do aluno em sua integralidade, indivíduos protagonistas e agentes de mudança social, conscientes, autônomos e solidários.

A pertinente discussão sobre os Direitos Humanos vem preencher uma lacuna na sociedade principalmente sobre o conhecimento do cidadão sobre direitos e deveres e mais além sobre sua participação no cenário político e social. Participação enquanto ator social que interage e atua de maneira ativa sobre os caminhos e decisões que o envolvem enquanto pessoa humana.

Desta perspectiva, observamos que as escolas são fontes formadoras e multiplicadoras destas questões, ambiente de construção e propagação de conhecimentos e que a partir dos seus alunos pode-se interagir com a comunidade extraescolar. Entendemos também, que a Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar apresenta-se como uma tentativa de solucionar problemas intraescolares que, como exemplo, os preconceitos em todas as suas formas, possibilitando uma melhor integração dos alunos e equipe pedagógica e administrativa (professores/as, diretoria e administração). Como destaca CANDAU apud ZENAIDE:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAU apud ZENAIDE, 2007).

Porém, a escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de Direitos Humanos.

Aferimos que diante da busca pelo corpus desta pesquisa, os Projetos-político pedagógicos, a dificuldade em conseguir um documento atualizado, parte, sobretudo do fato

desses documentos apenas serem replicados e repaginados ano a ano. O PPP deveria constituir-se num documento elaborado coletivamente, com todos os grupos sociais que compõem a escola e o seu entorno (qual seja, alunos, gestores, professores, pais e comunidade).

Muitas vezes o Projeto Político-Pedagógico é redigido unilateralmente pela gestão da escola, sem reuniões, sem consulta aos professores, apenas para cumprir com uma obrigatoriedade superior, constante das leis e diretrizes para educação. É diante desse cenário que percebemos que uma ferramenta que deveria gerar mudanças a partir da reflexão, é deixada de lado e passa a ser apenas um projeto político (na ótica neoliberalista da educação) e deixa de ser pedagógico, não sendo um fator de transformação social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos nossa pesquisa com reflexões sobre a temática, buscando responder os objetivos propostos pela pesquisa apontando os limites, desafios e possibilidades para a efetivação da Educação em Direitos Humanos nas escolas integrais de ensino médio. Ao longo da análise dos PPP's, fomos identificando proposições curriculares que se aproximavam de uma proposta curricular que contemplasse de forma efetiva uma proposta de educação em direitos humanos. A proposta de educação integral poderia favorecer a necessidade de uma formação integral de sujeitos, estimulando um aprendizado que se aproximasse da Educação em direitos humanos.

Porém, ao observarmos todas as propostas e ações oferecidas pelo PPP das escolas, percebemos claramente que o Programa de Educação Integral da Paraíba, apesar de ser implantado pelo governo nas ECI Liceu Paraibano e Prof. Paulo Freire, não está refletido nas proposições curriculares e ações da escola. Os objetivos dos PPP's foram elencados seguindo as proposições do Programa de Educação Integral da Paraíba, mas ao mesmo tempo não foram vislumbrados nas práticas escolares colocadas nas metas para o ano de 2020. Nesse sentido, nossas inquietações encontram eco nas formulações de Leite (2018), reiterando o fato de que a implantação da Educação Integral no Estado da Paraíba ocorreu de forma unilateral, sob responsabilidade de gestores e, sobretudo, dos professores e da equipe técnica escolar.

Assim podemos inferir que a Educação Integral não aconteceu plenamente nessas escolas no referido ano, havendo puramente ampliação de carga horária, mas sem ações que de fato contemplassem o desenvolvimento integral dos alunos e sua preparação para os desafios do século 21.

Do mesmo modo, percebemos que por mais que a EDH esteja inserida como conteúdo transversal no Programa de Educação Integral, que se orientam pelos PNDH-3 e pelo PNEDH, verificamos que não havia relações estabelecidas entre os componentes curriculares e os Direitos Humanos não estão presentes em sua propositura. Isto posto, constatamos que os princípios, os planos de ação e programas inseridos nos PPPs das Escolas Cidadãs Integrais Liceu Paraibano e Prof. Paulo Freire não dialogam com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, que mesmo sendo escolas que fazem parte de um programa de educação integral que tem o termo cidadania em seu nome, se distanciam dos Direitos Humanos em suas propostas curriculares, indicando uma fragilidade na efetivação da Educação em Direitos Humanos.

A partir da análise crítica e reflexiva realizada durante o estudo dos PPP's e da legislação que rege a EDH e a Educação Integral em nosso país e estado, a pesquisa demonstrou que ambas ECI's, para se adequar e realizar uma educação integral, que se preocupa com o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural) , constituindo um projeto que envolve toda a comunidade escolar e o seu entorno, deverão repensar o seus Projeto Político Pedagógico, buscando a participação e envolvimento de seus sujeitos sociais para assim, contemplar as Diretrizes operacionais para Educação Integral e para a Educação em Direitos Humanos como norteadores para as práticas educacionais do cotidiano escolar.

Entendemos que a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola não é uma tarefa fácil. Longe disso, é uma operação complexa com grandes confrontos de mudanças para todo o coletivo escolar, na qual é fundamental a atuação de uma equipe gestora capaz de articular bem todo o processo, incluindo os agentes da comunidade escolar e a comunidade local.

Portanto, sabemos que a atualização e reconstrução do Projeto Político Pedagógico dá continuidade ao plano de desenvolvimento da escola e a consolidação da gestão democrática. E para que isso aconteça, deve realizar-se em consonância com as normas e legislações vigentes e, pela necessidade de qualificação e adequação do trabalho pedagógico às novas demandas educacionais. A escola então deve buscar atender as diretrizes para uma educação integral que contemple os Direitos Humanos em sua proposta pedagógica, levando em consideração a sua autonomia e o dialogando com todos os que fazem parte da comunidade a qual pertence, fazendo uma verdadeira gestão democrática.

Há de se ter um compromisso de gestão democrática por parte da escola, que considere a democratização do ensino, pois como aponta Freire (2000, p.58) “a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”. E como a educação não é neutra, é preciso fazer com que todos da escola participem, tenham voz e contribuam com o planejamento da proposta pedagógica das escolas bem como de suas ações, atendendo ao princípio da gestão democrática.

Ao verificarmos que nos Projetos Políticos Pedagógicos das ECI's são apenas mencionados termos como cidadania, formação integral, e DH, só faz sentido implementar a Educação em e para os Direitos Humanos no PPP's, se de fato houver o planejamento por

meio de criação de projetos que representem uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Para além disso, é necessário que estas ações possam tornar a progressão do estudante no sistema de ensino exitosa e significativa. Os conteúdos propostos devem ser ressignificados, revestidos de carácter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de aprendizagem e ensino. Assim, essa concepção de educação em e para os Direitos Humanos para o ensino médio, do ponto de vista da sua qualidade e, paulatinamente, de sua quantidade, deve ser referência em que as ações, em todas as instâncias e em todos os espaços educativos, sejam orientadoras do sistema.

A sensação é a de que há um grande “atropelamento” de programas educacionais e falta de organização das políticas públicas educacionais no estado da Paraíba, evidenciando que há apenas um interesse político e mercadológico por trás dessas ações e, percebemos que essas escolas estão entrando num molde/modelo de ensino privado, com pouca autonomia, apesar de ter todo um aparato legislativo que dê a autonomia a estas instituições.

Pela leitura dos Projeto político-pedagógicos percebemos que a escola, ao tentar se adequar a um novo modelo “padrão” de educação Integral imposto pelo governo do estado, acaba por perder sua identidade e a não se preocupar com as suas demandas locais e sim em atender as metas impostas pelo governo, sempre de cima para baixo, como o aumento de resultados em provas e índices como o IDEB, por exemplo.

Segundo informações colhidas no site<sup>5</sup> do governo da Paraíba, percebemos a visibilidade que é dada aos números a respeito da Educação Integral na Paraíba, onde se mostra que o estado é o primeiro lugar no Brasil, e com 65% a Paraíba é o estado que mais oferece escolas de ensino médio em tempo integral no ano de 2021. O governo coloca em destaque essa informação, divulgando amplamente para a população. Porém, de acordo com as leituras de Jaqueline Moll (2020), a confusão que se faz ainda é muito grande, fala-se de escola de tempo integral, quase como um nome fantasia. O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça Educação Integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã.

Inferimos ao realizar o estudo destes projetos políticos pedagógicos que é esse o caso das Escolas Cidadãs Integrais que compõem o Programa de Educação Integral do estado da

---

5

<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/escolas-cidadas-integrais-1>

Paraíba, mostrando claramente que as escolas são obrigadas a ampliar o tempo de ensino, oferecendo atividades sem planejamento adequado e não oferecem conteúdos curriculares que demonstrem ou indiquem de fato uma proposta de educação integral. O que se percebe é que as escolas replicam conceitos, mas que não os colocam em prática no seu fazer pedagógico, muitas vezes pelo fato de não os discutirem e de entenderem a Educação Integral apenas no seu sentido de ampliação do tempo na escola, reduzindo as diversas possibilidades que educação integral oferece a somente um item.

Pensar a escola de tempo integral como se ela pudesse ser uma escola de reforço é certamente uma deturpação do papel formador da escola e da sociedade democrática. No momento em que falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, que leve em consideração uma interligação de saberes, espaços e atores sociais que integram a comunidade escolar.

Em meio às críticas apontadas nesta pesquisa, não queremos dizer que existe um currículo perfeito, até porque cada escola tem a sua autonomia e está inserida em contextos totalmente diferentes uma da outra. Enquanto a ECI Liceu Paraibano, referência e tradição no ensino público da nossa cidade, situada em área privilegiada da cidade (centro) e com a possibilidade de selecionar seus alunos, provindos das mais variadas partes da cidade, a ECI Prof. Paulo Freire se encontra em situação completamente oposta, pois está situada em bairro periférico do Município de João Pessoa e não conta com o prestígio e recurso que a escola Liceu tem e, até no tamanho e quantitativo de alunos são completamente diferentes.

Deste modo, não existe um currículo pronto, o que os planos e programas de EDH apontam são diretrizes orientadoras para as escolas, pois as possibilidades humanas são infinitas, e para organização é preciso sistematizar, fazendo recortes. Concordamos com a ampliação do tempo escolar, pois sabemos que o tempo das 4 horas diárias é insuficiente. Mas enfatizamos que o tempo não é a única condição para que se realize uma Educação Integral, voltada para os Direitos Humanos, pois é preciso que se ampliem também espaços, saberes e discussões.

Diante de muitos redesenhos curriculares na educação básica e com a recente reforma do ensino médio, percebemos através dos projetos políticos pedagógicos das ECIs Liceu Paraibano e Prof. Paulo Freire que há dificuldades na incorporação de uma proposta curricular que inclua a Educação em direitos humanos. No fim das contas, quem sofre são os alunos, destinatários finais desses programas e atores centrais do processo educativo. O que vemos é que se impõe uma educação no papel, com difícil possibilidade de efetivação e materialização

em curto espaço de tempo. A reforma do ensino médio está gerando uma grande modificação na estrutura curricular da educação para as escolas de ensino médio trazendo não somente o aumento da carga horária dos estudantes, mas a adoção de uma base comum curricular e a escolha dos itinerários formativos por parte do aluno, sendo implementada gradualmente a partir de 2022.

Dessa forma, falar de Educação Integral em Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio e de Educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos é expressar um ensino para todos, é situar a escola num universo de identidades, de conflitos, de saberes diversos e de problematização das questões sociais. Ao se elaborar um PPP que contemple os DH numa perspectiva de formação integral, todos os sujeitos devem participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto, almejando uma formação para a cidadania. Neste sentido, o Projeto político-pedagógico (PPP) deve ser o resultado de uma construção coletiva, vindo a ser o caminho democrático para o fortalecimento da inserção da temática dos Direitos Humanos nas instituições, que ainda é muito incipiente.

Assim, verificamos com a presente pesquisa que houve avanços na política de EDH no nosso país e estado, com uma estrutura de planos educacionais voltados para os direitos humanos mas que, ao chegar individualmente nas escolas não está totalmente presente, gerando uma contradição entre as normas gerais e as propostas pedagógicas (normas internas) das escolas.

Finalizamos o texto com a esperança de haver contribuído com a tarefa, diária, árdua e interminável, da empreitada teórico-política da construção de uma sociedade mais digna para nossos alunos e para fomentar as discussões acerca da implementação das políticas educacionais voltadas para EDH no currículo e planejamento das escolas de Educação Integral, para que na prática ocorram mudanças significativas, e alcancemos o ideário de encontrarmos escolas sempre comprometidas com a defesa dos Direitos Humanos e cidadania. Terminamos apontando para as possibilidades de continuidade desta pesquisa, abrindo caminhos para novos questionamentos e aprofundamentos acerca da Educação Integral e suas implicações para Educação em Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

AMADO, João; COSTA, António; & CRUSOÉ, Nilma **A entrevista na investigação educacional**. In João Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação (pp.299-319). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. (2014).

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).

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo** – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 23-34

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo:Edições 70. 2010.

\_\_\_\_\_, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo:Edições 70. 2011.

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

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em <[www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)>. Acesso em 20 de março de 2020.

BITTAR, Eduardo C. B. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação**. Latin American Human Rights Studies, v. 1 (2021)

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 8 ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

BRANDÃO, C.R. **A educação da pessoa cidadã**. In: \_\_\_\_\_. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002. p.51-121.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei no 591, de 6 de julho de 1992**. Diário Oficial da União. Brasília, 1992. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 13 agosto 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 19 de agosto de 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei nº 9.394, de 20/12/1996. Incluída pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC; CNE, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8830-textos-ubsidios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8830-textos-ubsidios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1 fevereiro 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasil, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866)> Acesso em: 8 de setembro 2021.

BRASIL. Poder Executivo. **Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016**. (Transformada na Lei Ordinária 13415/2017). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Data de apresentação ao Plenário: 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001b.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, UNESCO, 2003.

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

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm)>

BRASIL. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3**. Brasília, 12 de maio de 2010. Disponível em <[www.gov.br](http://www.gov.br)>. Acesso em: 23 de janeiro 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. – Brasília, 256 p.:il. – (Série Mais Educação) 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. IN: CANDAU, V.M e SACAVINO, S. **Educar em Direitos Humanos: Construir democracia**. Rio de Janeiro, DP& Ed.2000.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005. (mimeo)

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em

<http://www.educacional.com.br/reportagens/20AnosConstituicao/cidada.asp>. Acesso em: 10 fev.2022.

TEIXEIRA, Anísio e CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Paideia, Maio-ago, 2010, Vol. 20, nº 46, 249-259. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. In: Revista Internacional de Direitos Humanos SUR. São Paulo: Conectas, n.2, p.36-63, 2005. Disponível em: <<http://www.surjournal.org/index2.php>>. Acesso em 08 de agosto de 2020.

CUSATI, I. C. **Educação em tempo integral**: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte. Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Biblioteca digital USP, 2013.

DHESCA, Plataforma. Coleção Manual de Direitos Humanos – volume 07. **Direito Humano à Educação** – 2ª edição – Atualizada e Revisada. Novembro 2011.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. de J. E. Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos Direitos Humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL. **Programa**. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ecipb/programa>>.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12.Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Acervo do Centro de Referência Paulo Freire, 2009. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF\\_PTPF\\_12\\_076.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf)>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

Ghiglione, R., & Matalon, B. **O inquérito**: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora. 1992

GODOY, Arilda Schimdt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE Artigos, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

KASEKER, Raquel Coutinho; SANSON, Norma Suely Santos dos. **Medida Provisória 746/2016 e seu Impacto no Ensino Médio em Busca de uma Educação de Qualidade**. In: EDUCERE- XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba-PR, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23649\\_13233.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23649_13233.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1988.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. O embate entre sociedade e governo na implementação de uma política pública: uma análise sobre a implementação do Programa Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa – PB. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 4, número especial 3, p.45-66, nov. 2018.

MAZZUOLLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito Internacional Público**. 5. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MENEZES, P. E. F. de O. Reflexões ético-filosóficas sobre a cultura de violência e os Direitos Humanos em Alagoas. In: Mara Rejane Ribeiro; Getúlio Ribeiro. (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Diversidade Diálogos Interdisciplinares**. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2012, v. 0, p. 129-150.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Pedro de Souza Furtado. O direito à educação e os Direitos Humanos conexos - indivisibilidade, interdependência & justiciabilidade. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=9595&revista\\_caderno=16](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9595&revista_caderno=16)>. Acesso em: 6 de julho de 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 585-608, setembro de 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362017000300585&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000300585&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 de abril de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Diversidade e Tempo integral: A garantia dos direitos sociais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul/dez. 2013. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br).

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema Ponce; RONCA, Antonio Carlos Caruso ;SOARES, José Nildo Oliveira. **Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 2095-2111 out./dez. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em : <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

MOREIRA, Orlandil de Lima. LIMA, Maria Margareth. Caminhos e (des)caminhos da educação integral. In: **Educação Integral e Direitos Humanos implicações pedagógicas e culturais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação**. RBPAE, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de Junho de 2015. **Plano Estadual de Educação da Paraíba**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-134Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DOPLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PARAIBA. **Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais**. João Pessoa: Secretaria de Estado de Educação, 2017. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/11/PLANO-DE-A%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.

PARAIBA. LEI Nº 11.100, 06 DE ABRIL DE 2018. **Programa de Educação Integral**. João Pessoa: 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública**. Educ. Real., Porto Alegre , v. 43, n. 2, p. 415-434, June 2018 . Disponível em

<[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362018000200415&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362018000200415&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 de março de 2022.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. **Direitos humanos e interculturalismo: análise da prática cultural da mutilação genital feminina**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis-SC. Universidade Federal Santa Catarina, 2007.176fls.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Lúvia. **Educação em Direitos Humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política**. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (org.). Educação, participação política e Direitos Humanos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PPP- **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Liceu Paraibano – ECI**, João Pessoa, Paraíba, 2020.

PPP- **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Professor Paulo Freire – ECI**, João Pessoa, Paraíba, 2020.

**Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - Brasília: SEDH/PR. 2009.

PROTOCOLO DE SAN SALVADOR. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1988. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm>>. Acesso em: 17 de abril de 2020.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

RAMOS, André de Carvalho. **Direitos humanos em juízo**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

REZEK, Francisco. **Direito internacional público: curso elementar**. 11.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Formação de Educadores/as em/para os Direitos Humanos: um horizonte de sentido – uma maneira de fazer – uma forma de ser**, 2010. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_4\\_susana\\_formacao\\_edh.pdf](http://dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_4_susana_formacao_edh.pdf)> Acesso em: 25 de outubro de 2020.

SALES, Kelson Ferreira. MENEZES, Ana Célia Silva. **Educação Integral: Contribuições e desafios advindos da aprendizagem significativa e da pedagogia crítica**. In: Educação Integral e Direitos Humanos implicações pedagógicas e culturais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educ. e Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 –Especial, out. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo Cortez, 2007.

SADER, Emir. Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 4 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 7 ed. Ver. Atual e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, Humberto. **Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos.** São Paulo: Faculdade de Educação-USP, Dissertação de Mestrado, 1995.

SILVA, Marise Borba de; GRICOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da Extensão II.** Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SILVA, A.M.M. TAVARES C. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.** Revistas eletrônicas PUCRS – Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Jaciane Medeiros Souza da. SILVA, Danúbio Gomes da. LIMA, Maria Margareth. **Da cadência do samba à ala da escola: Construção de saberes na educação integral.** In: Educação Integral e Direitos Humanos implicações pedagógicas e culturais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, A.M.M. TAVARES C. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.** Revistas eletrônicas PUCRS – Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVEIRA, R. M. G. **Educação em Direitos Humanos e currículo.** In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; MELO, V. de L.B. e (Orgs.). Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014. Cap.4, p. 81- 94

SOUZA, D.B; MENEZES, J.S.S .**Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação.** Revista Brasileira de Educação. 22.71 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227152> - 2017.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação,** Juiz de

Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TARDIF, M. **A pedagogia do amanhã ao longo do século 21**. In: Direitos Humanos na educação do amanhã. Brasília: Liber Livro, 2014. p.22-34.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 31, n. 2, p. 141-150, 13 out. 2009.

TEODORO, Antônio. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003, p. 13-50

TOLEDO, Ringson Gray Monteiro de. **Plano Estadual de Educação**: Formação docente e pertinência dos Direitos Humanos na Escola. 2020.

TOURAINÉ, Alain. **O que é Democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: SP.Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 8-32.

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

WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Os ‘Novos’ Direitos no Brasil – natureza e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos Fundamentos Metodológicos**:. João Pessoa-PB, Editora:universitária/UFPB, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.