

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) – O DESAFIO DE TRANSFORMAR O COTIDIANO E A PRÁTICA PROFISSIONAL ESCOLAR

David da Silva Pereira^{*}

Silvana Dias Cardoso Pereira^{**}

Resumo: Este artigo discute as possibilidades de implementação dos princípios da Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar. Parte das dificuldades de transposição dos valores fundamentais inerentes a esses princípios e apresenta as principais orientações do Parecer CNE/CP nº. 08/2012 e da Resolução CNE/CP nº. nº. 01/2012, que estabeleceu as diretrizes curriculares da Educação em Direitos Humanos (EDH), como potencialmente transformadoras das práticas profissionais escolares. Entre os princípios fundamentais dessas diretrizes está a dignidade da pessoa humana, valor maior da República brasileira. Nessa perspectiva, pretende-se oferecer uma contribuição aos estudos relacionados à compreensão dos princípios da Educação em Direitos Humanos e sua relevância na efetivação de um processo humanizador de educação escolar.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Formação Humanizadora. Prática Escolar.

Introdução

A instituição dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) ocorreu de forma processual e ao longo da preparação e implementação dos Planos Nacionais de Direitos Humanos – PNDH 1, 2 e 3 (BRASIL, 1996, 2002, 2010).

Nesse processo, foram distinguidos sete princípios que alicerçam a EDH nos termos do Parecer nº. 08, da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação CNE-CP (BRASIL,

^{*} Professor Adjunto da UTFPR. Doutor em Ciência Política, Mestre em Educação, Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia. Atua nos programas de formação inicial de professores (Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procopio) e de formação continuada em nível de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN– UTFPR-Londrina). Atuou como professor da Educação Básica pública estadual de São Paulo (1997-2010) e supervisor de ensino (2008-2012). E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br

^{**} Professora Assistente do IESCAMP. Mestre em Educação, Bacharel em Direito e Licenciada em Pedagogia. Atua no Curso de formação inicial de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Licenciatura em Pedagogia – IESCAMP-Campinas/SP). Atuou como professora de Educação Básica da rede pública estadual de São Paulo (1998-2006). E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br

2012a), bem como na Resolução nº. 01, da mesma Câmara (BRASIL, 2012b), ambos homologados e publicados em maio de 2012.

Portanto, trata-se de instrumentos normativos novíssimos, mas fundados em direitos e garantias fundamentais consolidados e inscritos na Constituição desde 1988 (BRASIL, 2014). Seu interesse e relevância residem justamente na possibilidade de funcionarem como mecanismos de mediação para a transformação da prática escolar e docente em instituições de Educação Básica e de Educação Superior.

1 Algumas dificuldades

Contudo, essa transposição de valores e direitos fundamentais para o cotidiano das escolas não é tarefa simples. Ao contrário, significa um desafio imenso por várias razões.

A primeira, e mais perceptível no cotidiano das escolas, é a pouca familiaridade dos educadores com a legislação. De um lado por conta da pouca importância ao tema atribuído nas Licenciaturas e, de outro, em razão de que esse interesse se destina especificamente às questões relacionadas ao vínculo de trabalho do profissional com a instituição.

A segunda, que decorre dessa primeira, é que a busca pela legislação se destina à verificação de direitos a exigir e não quanto às precauções e cautelas que a carreira docente exige, sobretudo na Educação Básica.

A terceira e não menos importante é a fragilidade técnica da legislação. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) é confusa e imprecisa tecnicamente, além de ter sido alterada inúmeras vezes. Tal imprecisão pode ser exemplificada por meio do uso da expressão “educação escolar” ao invés de ensino, fato que confunde docentes, técnicos e gestores.

Não é raro que as escolas públicas recebam instruções pormenorizadas dos órgãos locais e regionais de ensino, incumbidos da fiscalização, quanto às práticas a serem observadas cotidianamente naquelas instituições.

Contudo, essa mediação, apesar de necessária, por vezes gera uma situação de dependência das escolas em relação a esses órgãos, razão pela qual mais do que ler e buscar a interpretação mais adequada à realidade escolar opta-se pela aplicação da regra já interpretada pelo órgão central. Essa é a preocupação de Krawczyk (2010, p. 65-9) na abordagem da descentralização entre diferentes instâncias de governo e na descentralização dos órgãos centrais para as escolas.

Se do ponto de vista da uniformidade da aplicação das regras nas escolas de uma região é desejável pelo órgão central, de outro, do ponto de vista da autonomização e emancipação das equipes de trabalho, é desestimulante. Apesar de compreensível em épocas de circulação reduzida dos diários e jornais oficiais veiculadores dessas normas, hoje passa a ser inaceitável posto que a todos é facultado o acesso a tais documentos.

O próprio órgão local ou regional também não atua como intérprete autônomo, visto que os programas de capacitação centralizados em órgãos de direção estadual acabam por emitir comandos para dizer o que deve ser feito. Em acréscimo, um problema adicional, pois quanto mais ao centro do sistema de comando menor é a convivência com o dia-a-dia da escola e maior é a idade do servidor público, em regra. Isso acarreta algumas dificuldades quando se impõe uma mudança radical de concepção de educação e de ensino.

Verifica-se que a disseminação e a interpretação dos princípios da Educação em Direitos Humanos dependerão de um grande esforço nacional de ensino e discussão desses valores-chaves nos Cursos de Formação de Professores (Normal Superior, Licenciaturas e outros Programas) no sentido de que esse alicerce seja bem estabelecido ainda no processo de formação inicial docente.

Quanto aos técnicos e gestores, além dos docentes já em atuação, é preciso outro grande esforço de disseminação desses valores e práticas a partir dos Cursos de Formação Continuada ou em Serviços, ou seja, toda a formação necessária e adquirida após o processo inicial de formação Graduada.

Em síntese, é preciso compreender bem os princípios da EDH e o modo como devem sustentar toda a prática profissional no ambiente escolar. Um esforço nesse sentido foi inserido no final do item 4 deste texto, a fim de operacionalizar esses princípios.

2 Por uma nova compreensão da Educação em Direitos Humanos (EDH)

O que se deve buscar ao trabalhar a Educação em Direitos Humanos nas escolas é menos a inclusão de uma nova disciplina ou de ações pontuais sobre o tema e mais a busca de uma transformação efetiva da concepção de escola, do compromisso de formação dessa instituição com os alunos e das respostas efetivas que essa instituição pode oferecer aos desafios de formar bem o cidadão e o trabalhador.

Deve-se buscar, em primeiro lugar, uma prática que seja inspirada e motivada por um apreço profundo aos Direitos Humanos. Nesse sentido, mais do que tratar a educação e o

ensino como direitos do homem, é preciso compreender que constituem esses Direitos Humanos parte intrínseca da concepção ser humano como “um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade” (PIOVESAN *apud* HADDAD & GRACIANO, 2006, p. 13-4). Em outras palavras, tais Direitos compõem inegavelmente o ser em função da sua adjetivação de humano. Dessa forma, dado que se trata de um ser humano, imediatamente se afirma dotado de existência, moral e dignidade.

Essas concepções são absolutamente necessárias à vida em sociedade, mas, sobretudo, a quem se dedica a atuar profissionalmente no processo de formação de crianças e adolescentes (Educação Básica) e com aqueles que trilharão esse itinerário (Educação Superior).

De fato, tal é a essencialidade dessas concepções que tais valores deveriam impregnar a formação básica de qualquer ser humano desde o período mais precoce. Ainda no lar, faz-se necessário que os cuidados com a criança sejam nessa direção – da formação de uma consciência humanizada e humanizadora das relações intersubjetivas. Nas escolas, portanto, espera-se que aqueles que lá estão, profissionalmente, reúnam as condições mínimas necessárias para esse acolhimento e já a partir dos quatro anos (matrícula obrigatória na Pré-escola I), já se tenha claro que participar desse processo formativo é efetivamente um privilégio.

Isso significa trabalhar para a autonomia dos sujeitos em um processo de empoderamento crescente de todos os agentes que contribuem no cotidiano das escolas como mediadores, na expressão de Libâneo (2013, p. 47, 52).

3 A escola e a família de hoje

Contudo, não é o que se observa na Educação Nacional. Com raras exceções (instituições federais de ensino e particulares de ponta), os próprios profissionais da Educação não receberam, em seus itinerários formativos, tais oportunidades. E mais, a remuneração de docentes e técnicos educacionais tem gerado um ciclo de recrutamento de seres humanos incompletos no sentido do que foi exposto – não dotados de uma capacidade de atuar decisivamente com vistas à humanização de outros seres humanos em especial período de formação.

A regra geral, infelizmente, é uma família desestruturada que envia bem cedo o filho para a escola, já aos quatro anos como afirmado, por imposição legal. Contudo, a realidade

demonstra que as autoridades não se prepararam para colaborar no cumprimento dessa exigência legal em função da escassez de vagas na pré-escola, sobretudo na de tempo integral.

De fato, o que se vê após esse ingresso precoce no ambiente escolar é uma sequência de ações desumanizadoras ao invés do processo descrito e esperado pelos pais. Uma das questões é que ocorre uma transferência velada de responsabilidades da família para a equipe escolar quanto à educação dessa criança, quando o necessário seria uma partilha, uma cooperação nesse processo.

Mas os pais também não foram educados, em função do ciclo do processo, razão pela qual não se sentem capazes para assumir efetivamente a formação de seus filhos, que serão pais também “incompletos” nesse sentido. É que como não se humanizaram por meio dessa relação – família-escola – também tenderão a transferir muito cedo a responsabilidade sobre a educação de seus filhos para a escola.

A equipe escolar, por sua vez, não se propõe a educar. Composta por agentes de várias gerações e condições sociais, a equipe escolar partilha de uma multiplicidade de concepções quanto aos papéis que deve desempenhar, mas, em comum, a ideia de que não substitui a família.

Dessa forma, a equipe de profissionais da escola se organiza para disciplinar e “transferir” às futuras gerações parte da cultura acumulada pela humanidade, de maneira tanto quanto desorganizada no sentido da ausência de um projeto efetivamente comum a todos os profissionais, mesmo em relação à rede de instituições congêneres.

Em resumo, o que se realiza na escola é o ensino, quando os pais esperavam muito mais. Esperavam que a equipe escolar os substituísse ou ainda complementasse o trabalho daqueles. Tal desejo se intensifica no mundo contemporâneo por meio da entrega dos pais ao mercado de trabalho e da ausência de outros serviços públicos que pudessem ao menos ocupar o tempo das crianças e adolescentes. Esse choque de visões sobre o papel esperado por pais e equipe escolar foi problematizada por Libâneo (2010), bem como o papel das efetivas condições de trabalho docente por Buriasco (2000, p. 163-4).

De fato, a realidade das escolas apresenta tais instituições como lugares de um conflito contínuo de gerações, entre adultos (profissionais) e crianças e adolescentes (alunos), capitaneado por um discurso sobre a incompletude do papel dos pais, não apenas na educação dos filhos, mas, sobretudo, na participação da vida escolar dos alunos.

Há inúmeros autores que descrevem esse quadro caótico. São pedagogos, formadores de formadores, gente da universidade que trata diariamente com a formação de professores e

de gestores. Contudo, o que alicerça tais discursos e visões é um abismo social profundo entre aqueles que tiveram a família como elemento fundamental da formação humana e tantos outros, que agora têm o acesso universalizado à escola, mas não as mesmas condições familiares.

Portanto, não é possível continuar a sustentar um modelo de escolarização de faixada, excludente e reprodutor das desigualdades sociais. O próprio Estado, ao não valorizar e ao recrutar profissionais com escassa formação humanizadora, coopera nesse processo.

4 A estrutura do Parecer nº. 08/2012 – Diretrizes da EDH

O Parecer nº. 08/2012, que subsidia a elaboração da Resolução que institui as Diretrizes da EDH – Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP, é composto por três partes das quais a primeira é a fundamental: I – **Relatório**; II – **Voto da Comissão**; III – **Decisão do Conselho Pleno**.

Nos itens II e III, em uma página, são documentados a aprovação da Comissão relatora e do próprio Conselho Pleno.

No item I há uma organização temática que deve ser tomada como fundamental para todo profissional da Educação ainda no processo de formação inicial, apresentada desta forma em oito seções, a saber:

- **Apresentação** – sobre o contexto e atores envolvidos no processo;
- **Introdução** – situa a EDH no contexto dos Direitos Humanos;

1 – **Contexto histórico dos Direitos Humanos e da EDH** – 1.1. Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos no Brasil – descreve o processo de alterações normativas por meio de diretrizes para a Educação Básica fundadas em pareceres relevantes do CNE;

2 – **Fundamentos (éticos e políticos) da EDH** – 2.2. Princípios da EDH – que são sete (dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na Educação, transversalidade-vivência-globalidade e sustentabilidade sociambiental); 2.3. Objetivos da EDH – formação da vivência e convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos;

3 – **O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH** – o ambiente escolar como lugar e tempo por excelência da implementação e promoção da EDH;

4 – **A EDH nas instituições de Educação Básica e Educação Superior** – 4.1. Na Educação Básica; 4.2. Na Educação Superior;

5 – **Desafios** – formação e valorização dos profissionais da Educação, socialização dos estudos e experiências bem sucedidas, respeito às diversidade, ampla participação democrática, criação de políticas de produção de material didático e paradidático, reconhecimento da importância da EDH na relação com a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação.

Como princípio fundamental e irradiador de todos os demais, tal qual na Constituição da República, a dignidade da pessoa humana é a base capaz de acolher todas as iniciativas humanizadoras dos ambientes sociais e, entre eles, a escola pública.

Além dos princípios da EDH, merecem a atenção dos profissionais no documento a concepção do ambiente educacional como o lugar e o tempo da implementação e da prática dos Direitos Humanos e os meios para fazê-lo na Educação Básica e na Educação Superior.

Sem dúvida, isso pode ocorrer apenas por meio da prática dos valores fundamentais a partir de um processo educacional que envolva todos os profissionais da Educação que atuam em estabelecimentos de ensino. A incorporação desses valores desafia uma reconstrução dos fazeres nas escolas com vistas ao acolhimento amplo, a prevalência das atitudes educacionais sobre as punições, o diálogo como instrumento corriqueiro de uma postura educativa em sentido amplo.

Como a atenção desses profissionais está centrada no processo educacional de crianças, adolescentes, jovens e adultos, cada postura e ação são fundamentais na incorporação de atitudes promotoras dos Direitos Humanos nas escolas.

Assim, antes de lições sobre Direitos Humanos é preciso desencadear uma prática educacional rica em atitudes que cultivem um ambiente sadio, uma convivência repleta de oportunidades de aprendizagem e, fundamentalmente, uma ação mediadora que efetive os Direitos Humanos no cotidiano das escolas de Educação Básica e de Educação Superior. Mediação formadora e enriquecedora no sentido que contribui na direção da autonomia da gestão da escola pública (MARTINS, 2010) e em mudança profunda na gestão do trabalho (OLIVEIRA, 2010) e no redimensionamento das relações escolares (FORTUNA, 2010).

Na Educação Básica, por exemplo, o Parecer nº. 08/2012 destaca, na seção 4.1., a oportunidade de que a socialização promovida nas escolas possa ser efetivada “por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades”, tais como a educação de jovens e adultos, no campo, indígena, quilombola, étnico-racial, em sexualidade, ambiental, especial, entre outras (BRASIL, 2012a, 12-3).

O Parecer destaca ainda que tal compromisso das equipes escolares esteja expresso no Projeto Político Pedagógico (PPP) e que tal documento possibilite o protagonismo juvenil por meio da construção coletiva de grêmios estudantis e da participação intensa de alunos, da família e da comunidade nas ações escolares. Trata-se de um documento fundamental na transformação da cultura organizacional da escola brasileira, além de instrumento de gestão democrática e de autonomização das equipes escolares na gestão da aprendizagem (CASTRO, 2013, p. 464-7; FERREIRA, 2013, p. 420).

Nesse sentido, é fundamental conceber que essa participação democrática e responsável de alunos, da família e da comunidade também precisa ser ensinada na escola e pela equipe escolar. Mais do que um esforço governamental, é preciso uma ação coordenada das equipes escolares em busca da qualificação e das universidades e demais centros de pesquisa na produção das mediações necessárias a essa transformação.

Trata-se, no dizer de Celso Bastos *apud* Garcia (2013, p. 199), uma das necessidades públicas caracterizada pelo interesse geral da sociedade, que se sobrepõem aos interesses individuais.

O Brasil, a partir dos Planos Nacionais de Direitos Humanos 1, 2 e 3 (BRASIL, 1996, 2002, 2010) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007), chegou à definição de sete princípios da EDH, expressos no Parecer nº. 08/2012 – CNE/CP (BRASIL, 2012a, p. 9-10), mas que demandam uma interpretação mais operacional, a saber:

- a) Dignidade Humana – que assume diferentes conotações em função do contexto empregado, mas que leva em consideração, fundamentalmente, os diálogos interculturais na promoção efetiva de direitos que assegurem às pessoas e grupos a vida plena de acordo com os seus pressupostos de dignidade;
- b) Igualdade de direitos – vinculada à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos, independentemente de quaisquer distinções;
- c) Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades – que se refere ao enfrentamento de preconceitos e discriminações a fim de que não se tornem desigualdades, por meio da garantia da alteridade, e da busca da superação do conflito aparente entre igualdade e diferença por meio da equidade social;
- d) Laicidade do Estado – o respeito a todas as crenças implica na constituição de um Estado imparcial diante de conflitos e protetor do direito de culto segundo a crença escolhida por cada cidadão, o que reforça a diversidade e a liberdade;
- e) Democracia na Educação – com fundamento na liberdade, igualdade e solidariedade, incentiva a participação ativa e a formação para tal participação por meio da compreensão de que democracia e respeito aos Direitos Humanos são processos paralelos e conjuntos.

- f) Transversalidade, vivência e globalidade – transversal é um dos atributos dos Direitos Humanos, fortemente vivencial e global, no sentido de que abarca todos os envolvidos no cotidiano escolar – alunos, professores, funcionários, gestores, pais e comunidade local, assegurado ainda o diálogo entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais nas experiências dos estudantes oferecidas pela escola;
- g) Sustentabilidade Socioambiental – no estímulo contínuo ao respeito pelo espaço público como bem coletivo e de utilização por todos a fim de contribuir para uma convivência pública fundada em uma educação para a cidadania com dimensão política na questão ambiental local, regional e global com vistas à promoção e à defesa da vida e das culturas.

Observa-se a ênfase forte nos aspectos coletivos e direcionados à promoção da convivência pacífica em detrimento do individualismo. Asseguram-se direitos individuais a partir de uma perspectiva coletivista, solidária e comprometida com o futuro das gerações e do planeta.

5 Resultados ou o que os princípios da EDH oferecem à formação profissional e à prática escolar

Os princípios da Educação em Direitos Humanos resultam de uma construção histórica daqueles valores fundamentais e inalienáveis do ser humano inscritos na Constituição Federal brasileira, desde 1988, e de outros que são reconhecidos e incorporados continuamente por meio da participação do Estado em Tratados e Convenções Internacionais.

Os princípios são, de fato, orientadores das ações produzidas no ambiente escolar em sentido amplo, incluídas todos os níveis e etapas de escolarizada – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e Superior (Graduação e Pós-Graduação).

Para tanto, os formadores de formadores (docentes que atuam em Licenciaturas e Cursos dessa natureza) devem, em primeiro lugar, apropriarem-se do conteúdo da Deliberação da Educação em Direitos Humanos – EDH (BRASIL, 2012a) por meio de cursos sistemáticos oferecidos pelo Sistema Nacional de Educação (Ensino). Mais do que um exame nacional para a docência, é preciso uma formação intensiva e sistematizada capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC). Em segundo lugar, é preciso que a formação continuada ou em serviços efetivamente atinja os docentes em atividade nas escolas brasileiras.

Embora o processo de elaboração da EDH tenha sido desencadeado em 2007, por meio da criação do Comitê Nacional que elaborou o PNEDH (BRASIL, 2007), o fato é que parece ainda desconhecido dos profissionais da Educação brasileira o Parecer da EDH.

Portanto, é necessário um movimento em duplo sentido – dos profissionais em busca da compreensão desses elementos da Educação em Direitos Humanos – e do Sistema Nacional de Educação (Ensino) no processo nacional de capacitação fortemente apoiado no regime de colaboração por meio do qual cabe à coordenação nacional a formação técnica e o aporte de recursos e, aos estados e municípios, a execução regional e local.

Tal afirmação encontra amparo na própria Parecer nº. 08/2012, pois para sua consolidação, “a EDH precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam” (BRASIL, 2012a, p. 2). Significa, em outras palavras, o envolvimento de todos os profissionais da educação na promoção de uma cultura de paz.

Algumas investigações em Curso vêm cooperando nesse esforço de interpretação dos princípios da EDH de modo a operacionalizá-los para que funcionem como mediadores das práticas educativas em ambientes escolares. Tais esforços têm encontrado lugar no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN-UTFPR-CP) por meio de investigações que procuram oferecer soluções às questões de sala de aula e da escola por meio da tecnologia, mas também por meio de processos humanizadores da formação e da prática dos profissionais da Educação.

Conclusão

É importante reiterar, nesta altura, que o uso indistinto de Direitos Fundamentais e Direitos Humanos não pode ser razão para oposição ao fato de que são direitos de todos, como afirma Ramos (2014). É mais relevante, portanto, dar atenção às diferenças de interpretação de determinado direito do que quanto à terminologia empregada.

Ao final, trata-se de um processo de humanização do ser humano, por mais redundante que pareça. A escola tem papel fundamental nesse processo, sobretudo para milhares de brasileiros que foram incluídos no sistema nacional de Educação nos últimos vinte anos por meio da universalização do acesso à escolarização.

Vencido o primeiro desafio do acesso, é preciso formar profissionais capazes de acreditar e desenvolver esse processo educacional humanizador, amplo em objetivos, mas

profundamente necessário para uma convivência mais proveitosa para todos. Para muitos brasileiros, é ela – a escola pública – a única instituição que participa efetivamente da vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos de forma decisiva. Portanto, é preciso que mais do que humanizada, seja humanizadora de profissionais, alunos e da comunidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988**. 49. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. CNE. CP. **Parecer nº. 08/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, homologado pelo Ministro da Educação mediante despacho de 30 de maio de 2012. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. CNE. CP. **Resolução nº. 01/2012 – Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, publicada no DOU, de 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília, SEDH, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília, SEDH, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília, SEDH, ed. revisada, 2010.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. “Algumas Considerações sobre Avaliação Educacional”. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, jul./dez., 2000, p. 155-78.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. “A Gestão Administrativa e Pedagógica da escola”. In: Associação Brasileira dos Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), **Todos pela Educação. Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva/ABMP, 2013, p. 457-71.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. “Gestão Administrativo-pedagógica da escola: considerações legais”. In: Associação Brasileira dos Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), **Todos pela Educação. Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva/ABMP, 2013, p. 385-456.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. “A Dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 147-58.58

GARCIA, Maria. “Federalismo e Autonomia dos entes federados em relação ao direito à Educação”. In: Associação Brasileira dos Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), **Todos pela Educação. Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva/ABMP, 2013, p. 175-204.

KRAWCZYK, Nora Rut. “Em busca de uma nova governabilidade na Educação”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 61-74.

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

_____; MARTINS, Angela Maria. “Autonomia e Gestão da Escola Pública: aportes para uma discussão”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 107-26.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 127-45.

PIOVESAN, Flávia. “Concepção contemporânea de Direitos Humanos”. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Ação Educiva, 2006, p. 11-42.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria Geral dos Direitos Humanos no Ordenamento Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2014, 4.. ed.