

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

THEORETICAL – METHODOLOGICAL FUNDAMENTS OF EDUCATION ON HUMAN RIGHTS

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres 1
Alexnaldo Teixeira Rodrigues 2

Resumo: Este trabalho pretende discutir com base nos princípios e diretrizes norteadoras da Educação em Direitos Humanos os fundamentos teórico-metodológicos da educação em e para os direitos humanos, no Brasil, destacando, a partir de uma abordagem analítico-crítica, os marcos jurídicos deste tipo de educação, assim como a importância da construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação dos valores, atitudes e relações sociais e institucionais, que ainda se apresentam hegemonicamente sexistas e androcêntricas, interferindo nos processos de subjetivação. A metodologia empregada de natureza qualitativa está alicerçada na pesquisa bibliográfica e documental. O estudo justifica-se pela necessidade do reconhecimento de práticas pedagógicas voltadas para a transformação de valores, atitudes e relações sociais e institucionais que ainda se apresentam hegemonicamente sexistas e androcêntricas. Os estudos apontam que o direito à educação em direitos humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação. Com a ONU há uma proposta de educação a partir dos princípios de direitos humanos, das liberdades, favorecendo a participação efetiva na sociedade de modo compreensivo, amigável e tolerante. Quanto à prática pedagógica em EDH para formar docentes e profissionais das diferentes áreas, deve ser efetivada através de uma metodologia que desperte o interesse e articule os saberes construídos sobre direitos humanos, saberes curriculares, pedagógicos e da experiência. A metodologia de trabalho na educação em direitos humanos deve ser de natureza interdisciplinar, possibilitando a construção de diferentes modos de subjetivação.

Palavras-chave: Educação. Educação em e para os Direitos Humanos. Formação Docente.

Abstract: This study aims to discuss, based on the guiding principles and directives of Education on Human Rights, the methodological-theoretical fundamentals on education – on and for the human rights in Brazil, highlighting, through a critical-analytical approach, the juridical landmarks of this type of education, as well as the importance of the building of pedagogical practices that are focused on the change of values, attitudes and social and institutional relationships which still are hegemonically sexist and androcentric, and that interfere in the processes of subjectivation. The used methodology had qualitative nature and it is underpinned on bibliographic and documental research. This study is justified by the need of the acknowledgement of pedagogical practices that focus on the change of values, attitudes and institutional and social relations which still are hegemonically sexist and androcentric. The studies show that the right for education on human rights is not dissociated of the acknowledgment of the right for education. At UN there is a proposal of education through the principles of human rights, freedom, which favor the effective participation in the society, comprehensively, amicably and with tolerance. Regarding the pedagogical practice on EHR to form of teachers and professionals of different areas, it has to be done through a methodology that arises the interest and that articulates the built knowledge on human rights, curricular and pedagogic knowledge and experience. The methodology of work in the education on human rights might be of interdisciplinary nature, which aims the building of different types of subjectivation.

Keywords: Education. Education on and for Human Rights. Teacher.

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia/BRASIL 1
– UFBA. Psicóloga e Pedagoga. Professora da UNEB/UNIFACS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5124901380308097>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6686-4715>. E-mail: vaztorres@gmail.com

Doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e Mestre em Educação (2013, 2007) pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Fundação Visconde de Cairu (FVC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3028841874736971>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2118-1448>. E-mail: alexnaldotr@yahoo.com.br

Introdução

A discussão sobre Educação em e para os Direitos Humanos amplia-se no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1980, por meio da democratização e de diferentes movimentos e experiências educacionais. De natureza continuada, a educação em direitos humanos nutre-se da coletividade e da participação cidadã e centra-se nas mudanças estruturais e comportamentais, com base nos valores que são compartilhados e internalizados.

Neste artigo, refletiremos sobre os princípios e diretrizes norteadoras da Educação em Direitos Humanos, os fundamentos teórico-metodológicos da educação em e para os direitos humanos, destacando, a partir de uma abordagem analítico-crítica, os marcos jurídicos deste tipo de educação, assim como a importância da construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação dos valores, atitudes e relações sociais e institucionais, que ainda se apresentam hegemonicamente sexistas e androcêntricos, interferindo nos processos de subjetivação. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, alicerçada na pesquisa bibliográfica e documental.

Decerto, cientistas, juristas, sociólogos/as, filósofos/as, docentes e profissionais que se ocupam do ser humano, do Estado e do Direito — bem como a/ cidadã/o comum, que reflete sobre a possibilidade de uma sociabilidade justa —, reconhecem a importância da educação em e para os Direitos Humanos. Há inúmeras razões para defender o reconhecimento, a tutela e a promoção de tais direitos. Aquelas pessoas que agem desse modo, fazem-no por entender os direitos humanos como: a) uma herança comum de toda humanidade que pode se tornar o alicerce da mudança social, rompendo com o ciclo vicioso da humilhação e imposição do sofrimento humano; b) um contra discurso do discurso hegemônico; c) um instrumento que auxilia identificar problemas/inquietações de indivíduos e de comunidades, no que tange as fragilidades e lutas por conquistas legais, institucionais, econômica e culturais para o pleno exercício da cidadania; c) um norte, um objetivo a perseguir; um dever ético; uma barreira contra a barbárie. A prática educativa constitui em um fato para essa concepção humanizadora por articular, de modo intencional, ações, conhecimentos, saberes teóricos e práticos resultantes das experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos.

É sabido que a educação pode em muito contribuir para construção da cidadania enquanto formadora de cidadãos/ãos conscientes e críticos de uma cultura política participativa, promovendo a equidade e a democracia. No Brasil, a compreensão da necessidade da formação docente e profissional em e para EDH é recente. A partir de 2011, efetivaram-se ações de planejamento, desenvolvimento de processos metodológicos participativos, coletivos e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que geraram diferentes atividades em prol dos direitos humanos. Contribuíram para a implementação das ações, os marcos da Educação em Direitos Humanos, bem como o período compreendido entre 1995 a 2005, que teve como foco na fase 1 a Educação Básica, conhecido como a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. Igualmente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos — elaborado em 2003 e revisto em 2006, que confirmou o compromisso do Brasil com a EDH sob a forma de uma política pública —, o Programa Nacional de Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais de EDH elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação da República Federativa do Brasil.

A preocupação com a formação docente e profissional ainda prevalece em razão dos valores, conhecimentos e atitudes que se distanciam de uma prática emancipatória, inclusiva, ética, multicultural e atrelada aos princípios de justiça, igualdade e solidariedade na diversidade. Carvalho (2014), ao tratar dos Direitos Humanos como pressuposto para a formação docente, assevera que os processos que contemplam a educação em e para os direitos humanos deverão estar associados às tensões e desafios da relação entre educação, trabalho e sociedade.

Nos contextos de ensino, trabalho e lazer, entre outros, são evidenciadas a diversidade e a heterogeneidade dos sujeitos que estão envolvidos em uma complexa rede de relações sociais e de poder que fazem parte de uma sociedade capitalista, neoliberal, globalizada que provoca o surgimento de posicionamentos em relação a temas como sustentabilidade, consumo consciente, educação, igualdade de gênero, entre outros. Nesses contextos ainda predomina o

sexismo, o racismo, a homofobia e diferentes formas de violência, que nos convocam a explorar, incentivar as redes de compreensão e solidariedade entre todos e, principalmente, visibilizar a condição daqueles/as que vivenciam a exclusão social, racial, de gênero e de sexualidade.

Nos espaços de educação não formal, nos movimentos sociais, nas associações civis, nos equipamentos sociais, nas organizações não governamentais a educação em direitos humanos também tem sido inserida por meio de oficinas, ações educativas e rodas de conversa que alicerçadas na educação popular e nas metodologias da problematização promovem análise e posicionamentos frente às demandas sociais. Nestes espaços, as ações desenvolvidas para enfrentar situações de vulnerabilidade e riscos sociais criam sentimento de pertencimento, de coletividade e empoderamento, desenvolvendo potencialidades, fortalecendo vínculos familiares e comunitários e ampliando o acesso aos direitos sociais.

As práticas educativas em ambientes não formais estimulam a atuação para resolver os problemas do território, da comunidade, da família, entre outros. Aos/Às profissionais que atuam nesses contextos é imperativo o desenvolvimento de um conjunto de atividades de capacitação, informação, sensibilização que tenham como laço a criação de uma cultura de direitos humanos, que enfatiza a dignidade do ser humano e a construção de uma sociedade inclusiva.

Este estudo está dividido em três seções. Na primeira seção são analisados os pressupostos basilares para a formação docente e profissional em e para EDH e a importância da Formação Continuada. Na segunda seção, o estudo enfoca os processos formativos da tendência tradicional à pedagogia problematizadora. E, por fim, discute mais especificamente sobre algumas experiências exitosas de formação em educação e direitos humanos na perspectiva de gênero e diversidade e em seguida.

Pressupostos basilares para a formação docente e profissional em e para EDH

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) nas suas três versões, mas principalmente o PNDH-3 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003; 2006) abordam a importância da formação adequada e qualificada de profissionais nas diferentes áreas para atuar nos contextos de educação formal e não formal.

Um dos pressupostos fundamentais da educação em e para Direitos Humanos é a centralidade da pessoa humana, porque o que ela busca é recuperar e afirmar a pessoa e a sua dignidade. No Título 1, Artigo 1, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional da República Federativa do Brasil, nº 9394/96, (BRASIL, 1996) se estabelece que a “[...] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” De igual modo, a Constituição de 1988, no Título 1, Artigo 1º, em seus incisos do I a V, consta que

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa.

Com a Constituição Brasileira de 1988 passamos a pensar a educação com o propósito

de fortalecer o Estado Democrático de Direito, em razão de que a Carta Magna representou um avanço pela introdução de elementos jurídicos para efetivação do direito à educação, inclusive estabelecendo mecanismos para cobranças judiciais em decorrência da negação pelo Estado do direito à educação, como a ação civil pública e o mandado de segurança coletivo. Há uma nítida ênfase na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a respeito da educação como propulsora do desenvolvimento integral dos indivíduos na tessitura das redes e instituições que os constituem, bem como do amadurecimento político como garantia da cidadania e da democracia.

Ser cidadão e ser cidadã, sem dúvidas, não significa apenas possuir direito ao voto, à liberdade de expressão, à saúde, à educação, ao trabalho, à locomoção, à alimentação, à habitação, à justiça, à paz, a um meio ambiente saudável, à felicidade, dentre outros. A cidadania implica uma condição social que permite à pessoa usufruir de direitos que lhe garantam a participação nas decisões políticas e sociais da comunidade na qual vive. E existir numa sociedade justa significa que cada homem e cada mulher tenham seus direitos garantidos e sua dignidade reconhecida e protegida. Não pode haver sociedade sem que haja a confiança e o respeito mútuo entre os indivíduos. O respeito está intimamente ligado à dignidade como valor e que coloca todos os seres humanos em um mesmo patamar com pelo menos quatro direitos mínimos: 1) meios mínimos necessários para a existência; 2) não estar submetido a contínua e forte dor; 3) liberdade mínima e 4) autorrespeito.

A dignidade é condição para uma convivência solidária, responsável e fraterna, que deve ser praticada por todo sujeito moral e político. Nas sociedades que deixam de reconhecer a dignidade das pessoas passam a viver sob o arbítrio, a violência e barbárie. Juan Carlos Tedesco (2010) defende que a base na educação em vista de uma construção cívica, na perspectiva da inclusão, encontra-se nos direitos humanos. Além disso, de acordo com o autor acima mencionado, o futuro da sociedade terá um papel em relação às diferenças, respeito e justiça social.

Segundo Carlos Eroles (2005, p.9), “grande parte dos grupos minoritários excluídos por não possuírem fins comunitários próprios da cidade é um sino para sua identidade sociocultural”. Baseado na ideia de uma cidade diferenciada, baseado em Iris Marion Young, Eroles (2005) defende pensar em tipos mais heterogêneos de espaços públicos e expressões públicas, ou seja, a garantia de que todas as pessoas devem reivindicar direitos, transformando sentimentos em objeto do discurso, o que significa que eles não precisam se restringir apenas a expressões racionais e universais abstraídas de situações e necessidades concretas. “A discriminação é violenta, dura, brutal. Diferencia os seres humanos de acordo com critérios inválidos. Com base em preconceitos, caprichos, excesso de poder de poucos” (EROLE, 2005, p. 10).

Portanto, é necessário ter um método de educação em Direitos Humanos centrado na pessoa e se eduque na compaixão e ternura (MUJICA, 2002). “Só posso ter a capacidade de ternura aqueles que têm a capacidade de se indignar com a injustiça e a exploração. A ternura não faz parte do sistema; quando esse é o cálice, torna-se um discurso espiritualista que não muda nada” (MUJICA, 2002, p. 10).

Carlos Skliar (2017), por sua vez, propõe romper com “[...] a tirania do método, linguagem acadêmica, razão avaliativa, dependência do financiamento de acordo com os rankings ad hoc, a submissão dos mais jovens a práticas de publicação complicadas, classificações de pesquisadores e investigações, de revistas e editoriais”, abrindo espaço para um ato educativo em relação “entre mundo, vida e escola ou entre ensino, existência e escola, onde aparecem as perguntas mais quentes e mais interessantes” (SKLIAR, 2017, p. 11).

Sobre a formação, o PNDH-3 estabelece na Diretriz 19 a importância do fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, destacando no Objetivo Estratégico III o incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos. A Diretriz 21 do PNDH-3, por sua vez, enfatiza que a promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público deverá ocorrer como formação e capacitação continuada, em todas as esferas de governo.

Convém ressaltar que a transdisciplinaridade aludida no PNDH-3, do ponto de vista epistemológico, é uma etapa superior à interdisciplinaridade, dado que ela não atinge apenas as

interações ou reciprocidades, mas situa essas relações no interior de um sistema total. A transdisciplinaridade envolve a interação global das várias ciências e saberes.

Assim, para a formação adequada e qualificada dos/as profissionais, em geral, são necessárias ações práticas, com instrumentos teórico-metodológicos que colaborem com a educação em direitos humanos, com uma formação alicerçada em valores que privilegiam a interação, o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade, a problematização, o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais.

A construção de uma formação em Direitos Humanos precisa ter uma prática coerente com os princípios e fundamentos da Educação em Direitos Humanos que promove canais de discussão, abertura para novas experiências, participação coletiva, problematização da realidade, sensibilização, compromisso social e empoderamento individual e coletivo (CARVALHO, 2014).

A prática pedagógica em EDH para formar docentes e profissionais das diferentes áreas precisa articular uma metodologia que desperte o interesse e articule os saberes construídos sobre direitos humanos, saberes curriculares, pedagógicos e da experiência.

A metodologia de trabalho na educação em direitos humanos, portanto, deve ser de natureza interdisciplinar. Para Gadotti (2000) a interdisciplinaridade é uma resposta à fragmentação resultante de uma epistemologia de cunho positivista, estabelecendo o diálogo, a dialética e a historicidade como pontos chave para a construção do pensamento. A interdisciplinaridade, analisa Fazenda (1999), possibilita a articulação do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produz como atitude e como pensar. Também Japiassú (1976, p. 75), sobre esta característica, acrescenta:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

A atividade interdisciplinar, de acordo com o autor consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras, assumindo atitudes relacionais entre os atores, questionando a primazia de um saber disciplinar em detrimento dos outros saberes disciplinares e propondo uma abordagem integradora no trabalho educativo. A interdisciplinaridade pretende romper com as fragmentações conceituais, superando ainda uma postura individual e isolada.

A interdisciplinaridade é considerada como uma meta a ser buscada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao estabelecer a flexibilização no campo do currículo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN —, (para ensino fundamental e médio) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil — RCNEI —, modelos de currículo para educação básica que têm sido efetivados por meio dos temas transversais e da pedagogia de projetos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1988, p. 53), em particular, propõe que para que a criança possa “[...] compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada”. A integração e a relação estabelecida entre si possibilitam que a realidade seja vista por diferentes aspectos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, p. 88-89) analisam que

a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, mas que deve partir da necessidade da escolar, docentes e discentes de explicar, intervir e mudar o contexto por meio da dialogicidade.

A referência a um trabalho interdisciplinar na educação básica comporta áreas de estudo articuladas, posicionamento crítico frente aos problemas sociais e o estabelecimento de uma dimensão relacional entre as ciências e a comunidade escolar. O desenho de um trabalho educativo de natureza interdisciplinar oportuniza o trabalho coletivo, a interlocução entre as disciplinas e o cotidiano e visibiliza a contradição.

No Brasil, os estudos sobre a abordagem epistemológica da interdisciplinaridade têm início, em 1970, com Hilton Japiassú. Para o mencionado autor, a interdisciplinaridade “[...] consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-lo comparado e julgado” (JAPIASSÚ, 1976, p. 32). Destacou-se nestes estudos o diálogo com os diferentes campos de saber, a metodologia interdisciplinar e as críticas ao trabalho fragmentado e descontextualizado nas instituições educativas que utilizavam, apenas o princípio da disciplina para ensinar.

Morin (2001) analisa que a disciplina “[...] é uma categoria organizada dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (MORIN, 2001, p. 105). A concepção de ensino que utiliza a visão disciplinar limita, fragmenta e, também, sistematiza a compreensão da realidade. Inspirada em Japiassú, Ivani Fazenda (1995; 1999) em suas pesquisas critica a perspectiva disciplinar, a alienação às questões do cotidiano, às organizações curriculares que enfatizavam as especializações e as propostas de conhecimento restritas a uma única direção. Fazenda (1995, p. 19) ao criticar o tecnicismo na educação na década de 1970 e as propostas de ensino fragmentadas que existiam, analisa que havia uma “patologia do saber” nas organizações de ensino.

Não obstante, o termo interdisciplinaridade tem sido banalizado nas ciências da educação que também faz uso de outros termos como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade, segundo Japiassú (1976) é o conjunto de disciplinas sem que se estabeleça uma relação entre elas enquanto que a interdisciplinaridade pressupõe convergência e articulação entre conhecimentos e práticas. A pluridisciplinaridade se configura pela justaposição de diversas disciplinas no mesmo nível hierárquico, evidenciando-se alguma relação entre elas. A transdisciplinaridade consiste na coordenação de todas as disciplinas, sem limites definidos e rígidos. É a integração na sua totalidade.

A importância da Formação Continuada

Todo profissional precisa se conscientizar de que seu preparo para o exercício da profissão não se encerra com a conclusão do curso, com a cerimônia (festiva ou não) de sua “formatura”. O bom desempenho numa carreira requer a incorporação da necessidade de busca sistemática e contínua de novos saberes, atualização e aperfeiçoamento que conduzam ao enfrentamento dos desafios e a diversidade que o trabalho apresenta.

A incorporação da formação continuada nas práticas de trabalho é necessária, dado que o exercício e o treino só poderiam ser satisfatórios para uma atividade profissional se ela se mantivesse imutável (PERRENOUD, 2002). Como não vem ao caso, as atividades profissionais passam por transformações decorrentes da produção de saberes específicos às práticas laborais, sua objetivação e partilha, aperfeiçoamentos e introdução de inovações susceptíveis para aumentar sua eficácia (TARDIF, 2008). Dessa sorte, há uma necessidade precípua que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devam ser atualizados, adaptados às condições de trabalho em evolução (Cf. PERRENOUD, 2002, p.156).

Em uma tentativa minuciosa de entender o labor na articulação entre a natureza do objeto do trabalho e as tecnologias empregadas por este, Tardif (2008) salienta as limitações de cunho epistemológico e ontológico das profissões relacionadas às relações sociais e a individualidades, em contraposição às profissões cuja natureza do objeto técnico aplica-se às causalidades, às regularidades funcionais, a classe de objetos e a séries.

Do ponto de vista epistemológico, se nas últimas a perícia do trabalhador está baseada

nas ciências naturais e aplicadas (cujo objeto é de natureza material ou ideal), nas profissões cuja perícia depende exclusivamente das ciências humanas e sociais não há um saber específico que ofereça um controle sobre as tarefas de trabalho, segundo a concepção científica-instrumental positivista.

Do ponto de vista ontológico, nas profissões que pressupõem a interação humana as técnicas são confrontadas com a questão da contingência, justamente, por ser seu objeto um sujeito, um ser humano em uma situação humana (TARDIF, 2008, p. 136). Assim, é mister a estes profissionais, no desempenho das suas funções, o desenvolvimento de comportamentos que sejam “[...] significativos para eles, e não somente para si mesmos, ao passo que os cientistas e técnicos trabalham baseando-se no pressuposto de que seus objetos e artefatos não são dotados de sentido por si mesmos” (TARDIF, 2008, p. 136). O principal problema enfrentado pelos profissionais que interagem diretamente com seres humanos não é “[...] provocar mudanças no mundo objetivo [...], mas obter o empenho dos atores considerando seus motivos, isto é, seus desejos e os significados que atribuem à sua atividade [...]” (TARDIF, 2008, p. 137).

Perrenoud acrescenta à formação continuada outro aspecto para além da competência técnica, a saber: a identidade profissional em constante transformação. Nas palavras do referido autor:

A formação contínua acompanha também transformações identitárias. Sua própria institucionalização, ainda recente e frágil, é o primeiro sinal disso. Certamente o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. Atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua. Alguns paradigmas novos aí se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial (PERRENOUD, 2000, 158).

Ademais, Perrenoud salienta que

Toda prática é reflexiva, no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelecer a posteriori uma relação reflexiva para a ação realizada. [...]. Todo ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida apenas por motivações habituais — angústia, preocupação de antecipar, resistência do real, regulação ou justificativa da ação —, mas por uma vontade de aprender *metodicamente* com a experiência e de transformar sua prática a cada ano (PERRENOUD, 2000, p. 160).

De certo, o contexto e as construções histórico-culturais das práticas sociais reverberam e produzem saberes que ganham uma realidade própria, bastante independente dos construtos teóricos dos pesquisadores e procedimentos elaborados por tecnólogos da ação disseminados, sobretudo na formação inicial. Daí a importância da formação continuada como um locus de produção dos saberes e competências da experiência, bem como de avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da própria experiência (TARDIF, 2008).

A formação continuada do educador é tratada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB-9394/96 (BRASIL, 1996) - Cap. V, Título VI “Dos profissionais da Educação”, artigos 61,63 e 67 para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

[...]

(Art. 63) Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

(Art. 67) Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A LDB-9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece o interesse em promover a formação docente de maneira permanente, evidenciando a formação continuada como um princípio de valorização do magistério, alicerçados numa consistente fundamentação teórica com articulações entre a teoria e a prática. Com a formação continuada, os professores como intelectuais formadores (GIROUX, 1997) capacitam-se e passam a analisar e refletir criticamente acerca do trabalho pedagógico.

Com as mudanças nas posturas e fazer pedagógico, os/as docentes podem tornar-se competentes para compreender a importância do processo, suas implicações na vida pessoal e organizacional e desse modo, criar estratégias para enfrentar as dificuldades referentes a carga horária, salários e falta de políticas públicas que assegurem um processo sistemático e continuado de formação profissional.

Na docência, Giroux (1997) defende os professores como intelectuais transformadores a serviço da educação dos estudantes. A competência intelectual responsável é o primeiro ponto a ser buscado pelo professor em razão da importância do saber, do conhecimento e da busca de uma atualização constante que o exercício permanente de estudo e reflexão propiciam. Para contribuir com a formação de um outro deve ser exigida uma prática contínua de estudo, leituras e reflexão crítica. A prática permanente de reflexões, discussões, confronto de experiências e pesquisa está presente nos diferentes modelos de formação que apresentam um caráter mais político institucional, que de aperfeiçoamento ou aquisição de conhecimentos e promovem o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores. Desse modo, concordamos com Libâneo (2004) que a formação continuada de professores envolve aspectos técnicos, pedagógicos, administrativos, sociais e culturais que são construídos de modo individual e coletivo.

Nos diferentes modelos de formação, os/as docentes, conforme analisa Charlot (1992), vivenciam a contradição, em razão de que há dúvidas entre ser tradicional ou construtivista, entre ser herói ou vítima, ensinar ou formar, ser universalista ou respeitar as diferenças, ter autoridade ou demonstrar amor, entre outras.

Na educação básica ou no ensino superior ou em qualquer outro equipamento social que tenha entre outras responsabilidades a superação das injustiças sociais, econômicas e políticas é preciso desenvolver no conjunto da gestão, na proposta curricular e organização do trabalho pedagógico e ações educativas, experiências de aprendizagem que visem autonomia,

pensar crítico, ativo, reflexivo e coletivo dos estudantes. Nesse sentido, assumimos um trabalho transformador à medida que nos aproximamos do que diz Giroux (1997, p. 163) [...] “tornar o pedagógico mais político

O trabalho educativo que se pretende fazer precisa ser inserido na esfera política, como uma ação reflexiva e crítica, que tem como objetivo promover a emancipação de mulheres e homens. Para tornar o político mais pedagógico devem ser utilizadas práticas que tenham natureza emancipadora, implicando os participantes como agentes críticos; problematizando o conhecimento; utilizando o diálogo crítico e afirmativo; e argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. O autor sugere a necessidade de dar aos participantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

No que se refere aos processos formativos que tem o compromisso de formar pessoas para a compreensão sobre os direitos humanos, estes precisam ser desafiadores, problematizadores, possibilitar a criatividade, a inquietação e a formulação de perguntas.

Flowers e Shiman (2007) esclarecem que os direitos humanos devem ser o princípio organizador para o exercício profissional, desse modo o programa de educação de professores deve estimular os estudantes para que se percebam como educadores em direitos humanos, tomem posicionamentos e ajam na defesa dos direitos humanos. Os autores sugerem, ainda, que os programas de educação de professores assegurem que os participantes se envolvam ativamente, tenha uma participação como ativistas.

Para os autores, baseados em estudos sobre educação moral, é recomendado que uma educação sensível aos direitos humanos envolva explanação “[...] que exige o exame intelectual e a compreensão dos temas e das questões em direitos humanos” (p. 254); exemplo, no sentido de que tornar-se um ativista, envolver-se, engajar-se na melhoria de condições de direitos humanos é uma dimensão importante na formação de um educador em direitos humanos; experiência e ambiente que associados podem construir um espaço de compartilhamento de valores e criação de uma cultura baseada em princípios de direitos humanos.

A formação continuada muito mais que um aperfeiçoamento profissional, envolve uma dimensão pessoal, cultural e política associadas à construção de conhecimentos teóricos e práticos.

Processos formativos - da tendência tradicional à pedagogia problematizadora

O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um/a educador/a que não castra a curiosidade do/a educando/a, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele/a, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar [...]

Por isso é que venho insistindo, a teu lado, desde o primeiro diálogo nosso, numa pedagogia da radical pergunta. E esta pedagogia, vivida na escola ou na luta política, é substantivamente democrática e, por isso mesmo, antiautoritária, jamais espontaneísta ou liberal-conservadora. No fundo, uma pedagogia em cuja prática não há lugar para a dicotomia entre sentir o fato e apreender a sua razão de ser. A sua crítica à escola tradicional não se esgota nas questões técnicas e metodológicas, nas relações importantes educador-educando, mas se estende à crítica do próprio sistema

capitalista.[...]

Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (FREIRE, 1985, p. 25-27).

No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paulo Freire, educador brasileiro e Antonio Faundez, filósofo chileno, discorrem numa conversa a proposta da pergunta como princípio educativo.

Abordando a cultura e a cotidianidade, os autores voltam às origens do ensinar, da Pedagogia, com a curiosidade e a pergunta. Admitindo que a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar e saber perguntar-se sobre si, sobre o mundo, sobre a cultura e o cotidiano. Freire (1985) insiste numa pedagogia da radical pergunta que é de natureza democrática. A pedagogia da pergunta não visa a adaptação, o adestramento, não é autoritária, distancia-se das práticas pedagógicas tradicionais com questões técnicas e metodológicas bem definidas, que não promovem espaço para a criatividade, reflexão, criticidade e transformação.

A Pedagogia da Pergunta sustenta-se na curiosidade que nasce com uma observação cuidadosa do aprendiz sobre o seu cotidiano e as relações que se estabelecem entre ele e o contexto. Observando, perguntando, analisando e problematizando a realidade é possível construir processos de ensino e aprendizagem que assegurem uma participação ativa do sujeito. A pedagogia que utiliza a problematização, se propõe a construir o conhecimento a partir da realidade cotidiana do aprendiz, à medida que são valorizadas as diversas experiências e são atribuídos significados às vivências e conhecimentos.

Na Pedagogia da Problematização os processos de ensino e aprendizagem visam a autonomia, o engajamento coletivo com a perspectiva de promover mudanças. Utilizando a Metodologia da Problematização que exige a participação ativa do aprendiz que por meio da observação da realidade que ele vivencia, questiona e seleciona um problema, identificando os pontos-chaves. Em etapa posterior estes elementos são teorizados como forma de fundamentar os problemas, levantando as hipóteses de solução e aplicando-as à realidade. A metodologia da problematização ou metodologias ativas tem como referência o Arco de Charles Margueres estudado por Juan Díaz Bordenave (2001).

As reflexões de Bordenave (2001) sobre a pedagogia da problematização, pode ser traduzida numa proposta educativa em que o aluno tem um comportamento ativo, observador, de formular perguntas e expressar percepções e opiniões livremente sobre a realidade que ele vivencia.

A pedagogia da problematização distancia-se da pedagogia da resposta como diz Freire (FREIRE, 1985, p. 27): “Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”. Ao promover a criticidade, a criatividade, a autonomia e o conhecimento da própria realidade pelo aluno, a pedagogia da problematização desenvolve uma prática dialógica, reflexiva e participativa

Os espaços formativos têm promovido diferentes direcionamentos nas metodologias e utilizado as estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de profissionais com habilidades para trabalhar em equipe, ter autonomia e disciplina para a construção do conhecimento, com capacidade para realizar múltiplas tarefas, entre outros aspectos. Até mui-

to recentemente, apenas os cursos na área de saúde, principalmente os cursos de medicina, vêm utilizando a aprendizagem por descoberta ou significativa através de metodologias problematizadoras como estratégia de ensino (CYRINO, 2004). De acordo com Cyrino (2004) essas metodologias já eram utilizadas no cenário internacional desde a década de 70 do século passado. Na educação, a metodologia da problematização passou a ser conhecida por meio das técnicas de aprendizagem baseada em problemas. Entretanto, na aprendizagem baseada em problemas, a situação problema é construída pelo professor com o objetivo de articular conhecimentos com cenários/contextos, definindo a solução e a conduta mais apropriada, podendo estar deslocada da realidade. O trabalho atual com a metodologias ativas utiliza a realidade. A problematização observa, analisa, descortina a realidade e identifica um problema (ou os problemas, os pontos críticos) considerando todas as especificidades e complexidades do contexto. Na metodologia da problematização, há o aluno é um sujeito ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem. A proposta é construir e mudar a compreensão e as atitudes do aluno por meio de diversas experiências.

Considerações Finais

A educação em e para os direitos humanos destaca a importância da construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação dos valores, atitudes e relações sociais e institucionais. O trabalho pedagógico precisa ser inserido na esfera política, como uma ação reflexiva e crítica, que tem como objetivo promover a emancipação de mulheres e homens. Desse modo, depreendemos que é preciso reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, situação que exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. É preciso, ainda uma metodologia de trabalho de natureza interdisciplinar, possibilitando a construção de diferentes modos de subjetivação.

Referências

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

AMARAL, Naiara Moraes. **Avaliação do curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça: um estudo dos seus objetivos a luz do público alvo.** 2014. 49 f. Monografia (Graduação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia.** Ensaio: aval.pol públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, mar. 2008. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100005&lng=en&nrm=iso. Access on: 24 may 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100005>.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 03 jul. 2014.

BRASIL. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 03 jul. 2014.

BRASIL. Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 03 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC-SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2019.

BRASIL. Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Escola que Protege. Site Ministério da Educação. Brasília, DF, s/d. Seção Projeto Escola que Protege. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. Brasil sem homofobia. SPM, Brasília, DF, 18 mai. 2004. Seção Artigos. Disponível em: http://www.spm.gov.br/area-imprensa/entrevistas_artigos/artigos/brasilsemhomofobia. Acesso em: 18 mai. 2018.

COSTA, Ana Alice Alacantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. **Revista Gênero** — Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, V. 5, n2, p.1-20, 2005. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/380/285>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2015 (Série Cadernos da Diversidade).

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ECOS - Comunicação em Sexualidade. Escola sem Homofobia. Site institucional da ECOS - Comunicação em Sexualidade, s/d. Disponível em: <http://agenciafulana.com.br/jobs/ecos2/event/escola-sem-homofobia/> DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EROLES, Carlos. **La discapacidad como eje de un movimiento social de afirmación de derechos**. La discapacidad una cuestión de derechos humanos. Buenos Aires: Editores Espacio, 2005.

FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

- FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Papyrus, 1997.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1995, 2ª edição.
- FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David. A. “**10. Educação de Professores e a Visão de Direitos Humanos**”. In: CLAUDE, P. Richard; ANDREOPOULOS, George (orgs.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007, p. 253-273.
- FREIRE, Paulo, **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.
- FRANCISCHINI, Rosângela; SOUZA NETO, Manoel Onofre de. **Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege**. Rev. Dep. Psicol.,UFF, Niterói, v. 19, n. 1, p. 243-251, 2007. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018&lng=en&nrm=iso. Access on: 23 may. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S010480232007000100018>.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSÚ, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional**. São Paulo: Letras & Letras, 1996.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **Educação: para onde vamos?** CLAM– Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos –, Rio de Janeiro, jul. 2016. Seção em Destaque. Disponível em: <http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12394>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. A diversidade, a diferença e a experiência da SECAD. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/304>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARTINS, Gislaíne; SOUZA, Márcio Vieira de. Educação a Distância como Política Pública no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CIAED, 15º, 2009, Fortaleza- CE. **Anais...** Fortaleza: ABED, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009155011.pdf>
- MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papi-

rus Educação).

MUJICA, Rosa María. **La metodología de la Educación en Derechos Humanos**. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf

OLIVEIRA, Tory. **O bê-á-bá para conviver com a diversidade sexual: MEC cria kit anti-homofobia para combater o preconceito na escola**. Carta Capital [online], São Paulo, 23 mar. 2011. Educação, Reportagem. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/obe-a-ba-para-conviver-com-a-diversidade-sexual>. Acesso em: 25 mai. 2018

KAMENSKY, Andrea Paula dos Santos Oliveira... [et al.]. **Políticas e direitos: políticas públicas de formação docente em direitos humanos, gênero e diversidade na escola no Brasil (2006-2016)**. 1.ed. –São Paulo: Editora Pontocom, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByZ8_5AA1sIUvldjNHRDNExrVVE/view. Acesso em: 18 mai. 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, Mar. 2013. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso. Access on: 26 May 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S151797022013000100002>.

SKLIAR, Carlos. **“Enseñar” en Pedagogías de las diferencias**, Buenos Aires, Noveduc, 2017.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

TAVARES, Valquíria de Lima; GONÇALVES, André Luiz. **Gestão da EAD no Brasil: desafio ou oportunidade**. 2012. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/13637/material_do_curso/Tema_1/GESTAO_DA_EAD_NO_BRASIL_DESAFIO_OU_OPORTUNIDADE.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. (2010). Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. **Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos**, 52, 2010, pp. 232-246. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25568.pdf>

Recebido em 14 de julho de 2020.

Aceito em 09 de outubro de 2020.