

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

**HUMAN RIGHTS EDUCATION AT ELEMENTARY SCHOOL: PEDAGOGICAL
PRACTICES AND TEACHERS' CONCEPTIONS**

**EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES**

BARRIOS, Alia
aliabarrios@gmail.com
UnB – Professora adjunta
<https://orcid.org/0000-0001-6679-9132>

SALGADO, Giulia Ribeiro
giulia.salgado@gmail.com
UnB – Graduanda em Pedagogia
<https://orcid.org/0000-0003-0732-1133>

MIRANDA, Natália Nascimento
2nmiranda@gmail.com
UnB – Graduanda em Pedagogia
<https://orcid.org/0000-0001-5113-2538>

RESUMO: A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se um instrumento fundamental para a construção de uma cultura democrática. Partindo dessa premissa, esta pesquisa objetivou compreender como a EDH permeia as práticas pedagógicas de uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal. Foram realizadas observações de atividades pedagógicas e entrevistas com seis professoras sobre o tema. A análise de conteúdo de observações e entrevistas mostra a falta de um planejamento intencional, sistematizado e consciente da EDH. Faz-se necessária uma formação inicial e continuada dos educadores que permita a discussão e reflexão sobre as legislações e ações programáticas da EDH de maneira significativa, contemplando seus conhecimentos e vivências, assim como sua prática e as especificidades dos contextos escolares.

Palavras-chave: Concepções de professores. Educação em Direitos Humanos. Ensino fundamental. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: Human Rights Education (HRE) is a fundamental instrument for building a democratic culture. Based on this premise, this research aimed to understand how HRE permeates the pedagogical practices of a public elementary school in the Federal District. Observations of pedagogical activities and interviews with six teachers about

the subject were conducted. Content analysis of observations and interviews shows a lack of intentional, systematized, and conscious planning of HRE. It is necessary an initial and continuous formation of the educators that allows the discussion and reflection on the legislations and programmatic actions of the HRE in a significant way, contemplating their knowledge and experiences, as well as its practice and the specificities of the school contexts.

Keyword: Elementary school. Human Rights Education. Pedagogical practices. Teachers' conceptions.

RESUMEN: La Educación para los Derechos Humanos (EDH) se constituye un instrumento fundamental para la construcción de una cultura democrática. Partiendo de esa premisa, esta investigación objetivó comprender como la EDH permea las prácticas pedagógicas de una escuela pública de Enseñanza Básica del Distrito Federal. Fueron realizadas observaciones de actividades pedagógicas y entrevistas con seis profesoras sobre el tema. El análisis de contenido de las observaciones y entrevistas muestra la falta de planificación intencional, sistemática y consciente de la EDH. Es necesaria una formación inicial y continua de los educadores que permita la discusión y reflexión sobre las legislaciones y acciones programáticas de la EDH de manera significativa, contemplando sus conocimientos y vivencias, así como su práctica y las especificidades de las escuelas.

Palabras clave: Concepciones de profesores. Educación para los Derechos Humanos. Enseñanza básica. Prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, constitui-se um sistema geral de proteção da população civil, tendo aberto um espaço para a construção de vários instrumentos que visam a proteção de grupos considerados mais vulneráveis. Além disso, trouxe a necessidade eminente de pensar a Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto instrumento principal para a construção de uma cultura democrática e participativa que garanta o exercício da cidadania e o respeito à dignidade humana no contexto das ações cotidianas. Autores como Bajerski (2015), Jesus (2007) e Tavares (2007) enfatizam que, para a construção de uma cultura democrática e participativa, é fundamental uma educação que promova a formação de valores capazes de gerar um convívio social harmônico, considerando a educação como instrumento fundamental para que o indivíduo se posicione ativamente no processo de mudanças socioculturais a favor da paz e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013).

No Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, a EDH é definida como um conjunto de atividades educativas, de capacitação e de divulgação da informação voltadas à propagação de conhecimentos sobre os Direitos Humanos (DH), à criação de mecanismos para sua proteção e à transmissão de aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os DH no dia a dia. Devem ser princípios condutores das atividades de EDH o fomento, o respeito e a valorização das diferenças; a oposição à discriminação; o encorajamento da análise de problemas em matéria de DH; o fomento de conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos DH; a utilização de métodos pedagógicos participativos que promovam os DH; e o fomento de ambientes de ensino e aprendizagem que estimulem o desenvolvimento pleno da individualidade humana. Outra questão importante é que as atividades educativas da EDH tenham relevância na vida cotidiana das pessoas, para um engajamento efetivo no diálogo sobre as formas de concretização dos DH (UNESCO, 2012).

Com base no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), a Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012 – Resolução CNE/CP1/2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e ressalta o trabalho com os DH pela transversalidade (através de temas relativos aos DH tratados interdisciplinarmente), pela disciplinaridade (como conteúdo específico de uma disciplina existente no currículo) e de forma mista (através da transversalidade e disciplinaridade combinadas). Considerando o caso da transversalidade, o Art. 6.º da resolução especifica que a EDH, de modo transversal, deve estar presente em documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, além de permear o modelo de ensino e os diferentes processos avaliativos (BRASIL, 2012). A Resolução CNE/CP1/2012 esclarece também que a EDH deverá estar presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento e, especificamente, deve orientar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo esta legislação, a EDH precisa ser um componente curricular obrigatório dos cursos destinados a esses profissionais (BRASIL, 2012).



Em relação às metodologias de ensino, na educação básica as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos enfatizam a importância de desenvolver processos participativos e de construção coletiva. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino têm que possibilitar o posicionamento ativo, por parte dos alunos, no processo de construção do conhecimento. Isso significa pensar e assumir o processo de ensino e aprendizagem como um processo bidirecional, que deve considerar o papel ativo de todos seus atores, independentemente da idade, competência e nível de autoridade. No processo de ensino-aprendizagem, discentes e docentes devem ter a oportunidade de se posicionarem como coconstrutores do conhecimento e dos valores sociais, a partir de sua experiência pessoal, desenvolvendo a criatividade enquanto potencialidade humana (VALSINER, 1989; 2007).

Outra questão importante é a participação dos estudantes na construção das normas de disciplina e de organização escolar, permitindo as possibilidades de protagonismo por parte dos discentes. O papel da escola não deve se restringir à reprodução de normas e regras estabelecidas sem considerar as necessidades e experiências dos alunos. É fundamental que o espaço escolar assume seu papel na significação e ressignificação de normas, regras e valores sociais, em uma perspectiva de desenvolvimento moral e ético (BARRIOS, 2009; 2013, SENNA-PIRES, 2007). No contexto escolar, faz-se necessário dialogar sobre os valores sociais, morais e éticos fundamentais para a construção e consolidação de uma cultura de direitos humanos, tendo como base as situações-problemas que se apresentam na vida cotidiana (BRASIL, 2013). Esse diálogo é primordial para fomentar e construir, no próprio contexto, relações e interações sociais permeadas pelo respeito às diferenças, e pela valorização dos diversos saberes e experiências de todos seus atores.

Quanto ao currículo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos sublinham que seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira integrada aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens (musical, corporal, teatral, literária, etc.) e com metodologia ativa, participativa e problematizadora. É indicado o uso de materiais didáticos e pedagógicos voltados

para o fortalecimento da concepção de respeito aos DH, assim como o tratamento das datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos DH de maneira transversal, interdisciplinar e disciplinar.

Ainda sobre o currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sinalizam a necessidade de trabalhar com os DH enquanto tema transversal, uma vez que as diferentes áreas do conhecimento têm ensinamentos fundamentais sobre eles, não sendo, porém, suficientes. Os conteúdos ou conhecimentos da área dos DH estão relacionados com o desenvolvimento de crenças, valores e normas morais e éticas compartilhadas e ressignificadas nos diversos contextos socioculturais onde cada pessoa atua e se desenvolve (BRASIL, 2013).

Embora os documentos internacionais e nacionais ofereçam diversos direcionamentos específicos para a EDH, pesquisas atuais mostram que esta formação ainda não faz parte da prática pedagógica, nem do currículo e PPP da maioria das escolas brasileiras. Como uma das possíveis causas desse panorama, Fernandes e Paludeto (2010) sinalizam as lacunas na formação dos professores para/em DH. De acordo com as autoras, essa formação ainda é recente, sendo poucos os sistemas de ensino e os centros de formação de educadores que abordam a temática e trabalham nessa perspectiva. Outra questão relevante é que as leis e ações programáticas da educação são pouco discutidas com os docentes. Assim, muitos professores desconhecem os documentos aqui citados e, portanto, ainda não tiveram a oportunidade de discutirem e tomarem posição em relação ao conteúdo abordado.

Um estudo realizado por Baleche e Silva (2017), visando compreender como escolas estaduais do Paraná podem inserir no PPP a tarefa de trabalhar com os DH na atualidade, evidenciou a falta de formação dos professores em relação ao tema. No decorrer da pesquisa-ação executada pelas autoras, o corpo docente do colégio público estudado ressaltou que não contava com consistência teórica suficiente sobre a temática. Para dar continuidade à pesquisa-ação planejada, foi necessário definir uma proposta de formação docente sobre DH, dentre outras estratégias.

Klein e D'Água (2015) analisaram quinze PPPs de escolas públicas de São Paulo, com o intuito de identificar a presença de conhecimentos, valores e práticas da



EDH. Os resultados mostram que, embora algumas escolas promovam os DH, não há um planejamento intencional, sistematizado e consciente da EDH. As autoras sublinham a necessidade de espaços de formação, discussão e estudo, para que a EDH seja incorporada sistemática e criticamente ao currículo das escolas.

No caso específico do Distrito Federal, relevante para este artigo, há uma lacuna em termos de pesquisas sobre o tema. Bajerski (2015) realizou uma análise bibliométrica da produção científica sobre EDH no período de 2011 a 2015, a partir de 65 autores e 40 artigos de pesquisa encontrados na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO). De acordo com a análise do autor, somente 10% dos estudos abrangem o tema EDH, e somente 7,33% das pesquisas têm sido realizadas na região centro-oeste.

Considerando as questões expostas até o momento e a relevância da temática, o estudo aqui apresentado procurou identificar como a EDH permeia as práticas pedagógicas de uma instituição escolar pública de ensino fundamental do Distrito Federal, analisando a dinâmica interacional do fazer pedagógico e as concepções dos educadores em relação à EDH.

A pesquisa teve como base teórico-metodológica a perspectiva histórico-cultural, que ressalta a importância das interações e relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo, assim como enfatiza o papel da escola no processo de socialização. No contexto escolar, as normas e os valores sociais são ativamente comunicados, interpretados e ressignificados, tanto de maneira coletiva como pessoal (VALSINER, 1989; 2007; BARRIOS, 2013).

Para Vygotsky (2004), a educação que tem como objetivo a construção de valores morais e éticos deve dissolver-se de forma imperceptível nos procedimentos gerais de educação, deixando de lado a apresentação unidirecional de valores por parte do adulto. Uma vez que a construção de valores morais e éticos se amplia consideravelmente quando a pessoa tem a possibilidade e o direito de falar sobre seus valores, assim como de sua relação moral com as coisas, com o outro e com ela própria, a construção de valores deve se sustentar nessa possibilidade e nesse direito. Por outro lado, para a construção de valores morais e éticos, é primordial a inserção da criança em um meio e em uma organização social que lhe confirmam a oportunidade

da livre escolha de formas especiais de comportamento social, moral e ético. Para isso, a participação efetiva da criança na organização social do próprio contexto educativo, na autogestão da escola e na organização das próprias crianças são recursos importantes. Segundo Vygotsky (2004), educar significa organizar a vida; quando as crianças têm a oportunidade de participar de uma organização justa da vida, conforme suas necessidades, elas também têm a possibilidade de crescer e se desenvolver enquanto pessoas justas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva histórico-cultural, organizada pelo método materialista histórico e dialético, estuda o desenvolvimento do psiquismo humano partindo da tese de que o desenvolvimento do homem e da mulher ocorre por meio da ação mediada decorrente do processo de socialização, considerando sua historicidade e seu caráter dinâmico. É na objetividade da vida em sociedade que o homem encontra as condições para desenvolver-se, internalizando de maneira ativa as significações sociais construídas historicamente no processo de culturalização. E é na objetividade da vida em sociedade, com a participação e externalização ativa dos significados do sujeito, que a cultura se ressignifica e se transforma. Ou seja, o processo de socialização institui-se como palco essencial para a constituição tanto do indivíduo quanto do gênero humano. Assim sendo, as significações sociais construídas historicamente e em constante transformação, como mediadoras da realidade concreta, devem ser o ponto de partida da investigação (VYGOTSKY, 1987).

Partindo das considerações acima da perspectiva histórico-cultural e segundo Branco (1993), o estudo proposto usou uma abordagem qualitativa de caráter multimetodológico, que partiu das significações sociais construídas e negociadas na dinâmica interacional do fazer pedagógico do espaço estudado e no decorrer do processo de pesquisa. Foram utilizados procedimentos de investigação diversificados, como observações naturalísticas dos diferentes espaços e das atividades pedagógicas da escola pesquisada, e entrevistas semiestruturadas com educadoras.

Conforme dito acima, o estudo aconteceu em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal, que se interessou pelo tema da EDH no contexto das práticas pedagógicas. Para o andamento da pesquisa, todos os aspectos éticos foram respeitados com atenção especial à autorização da regional de ensino, à autorização da escola e à assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte das educadoras entrevistadas.

Em um primeiro momento, foram realizadas quatro (4) sessões (14 horas) de observação naturalística em diferentes espaços e atividades pedagógicas, acompanhando uma turma de 4.º ano e três (3) professoras, uma (1) regente e duas (2) substitutas. Neste relato, as professoras observadas foram identificadas como P (professora regente), PS1 e PS2 (professoras substitutas). Na turma que foi acompanhada durante as observações, estava matriculado um aluno com diagnóstico de transtorno de espectro autista (TEA), que foi identificado com a letra D. As observações foram registradas em diário de campo a partir de um protocolo de observação, elaborado com o intuito de focar o relato cursivo das observações na dinâmica das interações sociais e nas características e objetivos das atividades pedagógicas realizadas. O protocolo de observação facilitou a análise de conteúdo do relato cursivo gerado. Todas as sessões de observação foram analisadas. A seguir, a Tabela 1 apresenta informações relativas às sessões de observação realizadas.

Tabela 1 – Sessões de observação naturalística

Sessão	Duração	Atividades Observadas
1	2h35	- correção de uma tarefa de pesquisa no dicionário; - atividade sobre identidade com uso de placas elaboradas pelos alunos; - recreio.
2	3h	- avaliação de rendimento na área de Português; - correção coletiva das tarefas de casa; - recreio.
3	2h45	- atividade sobre identidade; - recreio; - palestra sobre o uso da água.
4	5h40	- rotina de entrada na escola e nas salas; - aula de ciências. Realização de atividades do livro de texto. Correção das atividades realizadas; - recreio.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.



Em um segundo momento, foram entrevistadas seis (6) educadoras com interesse pelo tema e disponibilidade de horário. As entrevistas aconteceram no contexto escolar, segundo a disponibilidade das participantes e após a assinatura do TCLE, no qual foi explicitado que as entrevistas seriam gravadas em áudio. Uma das participantes não concordou com a gravação em áudio, solicitando o registro escrito de suas respostas. Consideramos que esse procedimento de registro não prejudicou a coleta de dados, uma vez que foi possível registrar todas as repostas. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foi construído um roteiro de entrevistas com 11 questões sobre os seguintes temas: aspectos legislativos (diretrizes/resoluções), pedagógicos, relacionais e formativos da EDH. As cinco (5) entrevistas gravadas em áudio foram transcritas integralmente para a realização da análise. A seguir, a Tabela 2 mostra os dados das participantes referentes à idade, formação, tempo de trabalho no ensino fundamental, tempo de trabalho na escola e formação em EDH. As participantes foram identificadas com a letra E (de educadoras) e um número, conforme a sequência de realização das entrevistas.

Tabela 2 – Dados das participantes

Identificação	Idade	Formação	Tempo de trabalho no Ensino Fundamental	Tempo de trabalho na escola	Formação em EDH
E1	25	Pedagogia	3 anos	1 mês	Não
E2	50	Pedagogia	27 anos	6 anos	Não
E3	29	Pedagogia	3 anos	1 mês	Não
E4	28	Pedagogia	1 mês	1 mês	Não
E5	50	Pedagogia	23 anos	4 anos	Não
E6	52	Matemática	30 anos	6 anos	Não

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

As sessões de observação naturalística e as entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, a partir de categorias de análises construídas com base nos objetivos do estudo e nas Diretrizes Nacionais para a EDH. Na análise das observações, as categorias construídas consideraram também aspectos interacionais que possam ser significativos para a formação de valores sociais na perspectiva da



EDH. No caso específico das entrevistas, a construção das categorias de análise igualmente considerou as perguntas do roteiro e os aspectos comuns das falas das participantes. A seguir, a Tabela 3 apresenta as categorias de análise construídas para cada um dos instrumentos.

Tabela 3 – Instrumentos e categorias de análise

Instrumentos	Categorias de Análise
Observação Naturalística	- valorização da diversidade e formação de valores para uma cultura de direitos humanos; - autonomia e protagonismo dos educandos; - articulação do trabalho pedagógico com os conteúdos dos DH.
Entrevista Semiestruturada	- concepções sobre os DH e a EDH; - ações para a EDH no contexto escolar; - necessidades de formação docente para a EDH.

Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos da pesquisa.

A análise de conteúdo, como conjunto de técnicas que têm a comunicação / mensagem como ponto de partida, permite a produção de inferências embasadas em pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores (CAMPOS, 2004).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que o estudo abarcou diferentes procedimentos metodológicos, optou-se por apresentar a análise e discussão dos dados gerados seguindo a sequência desses procedimentos. Assim sendo, primeiramente foram apresentadas as análises das observações realizadas para, posteriormente, apresentar as análises das entrevistas.

3.1 A EDH no cotidiano da escola

Conforme explicitado na seção anterior, as observações naturalísticas foram analisadas a partir de três categorias temáticas: valorização da diversidade e formação de valores para uma cultura de direitos humanos; autonomia e protagonismo dos educandos, e articulação do trabalho pedagógico com os conteúdos dos DH.

Em relação à primeira categoria, importa sinalizar que, no relato cursivo das observações, não foi possível identificar momentos de valorização da diversidade, nem de formação de valores sociais fundamentais para os DH, o que não significa que isso não tenha acontecido em outros momentos da rotina escolar que não foram observados.

De maneira geral, as interações observadas entre professora e alunos, especialmente as interações da professora regente (P1), externalizaram uma visão estandardizada do processo educativo. Ou seja, nas atividades observadas, especialmente nos momentos de correção dos deveres, eram esperadas respostas *corretas* e não necessariamente a expressão dos conhecimentos e vivências dos alunos segundo sua singularidade. Um exemplo disso esteve presente na sessão de observação 1, quando as dificuldades expressas pelos alunos em relação à atividade sobre identidade não foram consideradas nem esclarecidas. A P1 limitou-se a insistir nas orientações dadas, perguntando no final da atividade: *“Foi difícil, crianças?!”*

Em relação a este ponto, vale destacar que o aluno D, diagnosticado com TEA, não teve a oportunidade de realizar atividades adaptadas segundo suas necessidades, sendo repreendido em várias ocasiões por não realizar as tarefas de acordo com o padrão esperado pelas professoras. Na sessão 1 de observação, D deixou de copiar uma pergunta específica da atividade sobre identidade e, em vez de receber suporte na realização do que foi solicitado, foi advertido frente aos colegas, gerando, assim, um conflito professora-aluno. De acordo com a P1, D é um aluno que dá trabalho: *“Se eu não sou bruta com ele, não funciona. Se não ficar em cima, ele não faz”*. Nas quatro sessões de observação, D foi alvo de censuras em função de seu comportamento não corresponder ao padrão do grupo. Frases como *“Se você não se comportar, vai ter que sair da sala”*, *“Se você não fizer a tarefa, vou contar para sua mãe”*, foram registradas em diferentes momentos.

Destacamos que esses posicionamentos das professoras, em relação às necessidades e singularidade do aluno D, acabam transmitindo valores contrários àqueles que são fundamentais para os DH. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a EDH, é necessário que no espaço escolar se fomentem valores fundamentais para a dignidade humana, que decorre de características que são únicas da pessoa.

Cabe à escola e aos docentes reconhecer essa singularidade, e abrir espaço para que os alunos enxerguem a escola como um lugar de respeito, no qual possam expressar sua forma de ser e estar no mundo (ARAÚJO; ROSADO, 2018).

Outro exemplo dessa visão padronizada do processo educativo esteve presente na palestra sobre o uso da água (sessão de observação 3), na qual os alunos não tiveram a possibilidade de uma construção bidirecional do conhecimento; a participação deles se limitou a ouvir o discurso da palestrante em silêncio, que foi solicitado em diferentes momentos pelas professoras presentes. Uma atividade importante que pode abrir espaço para construir conhecimento, considerando as vivências singulares dos alunos, foi direcionada a partir das crenças e visões do adulto, com recursos expositivos e estratégias de controle do comportamento dos estudantes.

No contexto da EDH, é importante que o processo de ensino e aprendizagem seja visto e assumido como um processo bidirecional, que considere as necessidades, singularidades e competências de seus diferentes atores. Valorizar a diversidade significa pensar o processo educativo como um processo que não é homogêneo, mas diversificado em seus objetivos, estratégias e recursos, em função das características dos aprendizes (MITJÁNS, 2007). Além disso, faz-se necessário lembrar que o princípio do reconhecimento e valorização da diversidade, um dos princípios norteadores da EDH, fala da existência da pluralidade de sujeitos, a partir da qual podem nascer os preconceitos e as discriminações. Dito princípio enfatiza a importância de honrar as diferenças de cada um para, assim, caminhar na construção de um ambiente de valores igualitários (BRASIL, 2013).

O último exemplo colocado, referente à participação dos alunos na palestra sobre o uso da água, também é ilustrativo da análise da segunda categoria: autonomia e protagonismo dos educandos. A atividade não abriu espaço para um posicionamento ativo e crítico por parte dos alunos em relação a questões socioambientais de sua comunidade, nem incitou reflexões significativas sobre respeito ao meio ambiente.

Em relação a esse ponto, destaca-se o predomínio da assimetria nas interações professoras-alunos, assim como o predomínio do controle do comportamento das crianças ao longo da maioria das atividades. Nas quatro

observações realizadas, as atividades e a dinâmica geral da turma foram pautadas nos objetivos e expectativas das professoras, sem considerar de fato o interesse e as necessidades dos estudantes. Em diversos momentos, o silêncio e a não interação entre as crianças foram exigidos com falas como: *“Vou escolher como ajudante para participar apenas quem estiver sentado”*, *“Tudo o que estou pedindo é silêncio. Será que é tão difícil assim?!”,* e *“Vou trocar de lugar quem não se comportar”*. A iminência de conversas entre as crianças foi repreendida mesmo quando elas estavam discutindo sobre a matéria e as atividades com os colegas, negando a possibilidade de participação ativa e de construção conjunta do conhecimento. De acordo com as professoras, a estratégia mais eficiente para controlar o comportamento dos alunos é a retirada do recreio, estratégia que esteve presente no decorrer das observações.

Esse padrão de assimetria nas interações professoras-alunos esteve mais presente nas atividades conduzidas pela professora regente (P1), que não considerou as reivindicações das crianças sobre a oportunidade de participar do direcionamento das atividades. Na terceira sessão de observação, a P1 orientou uma atividade sobre identidade que consistia nas crianças falarem sobre elas. O direcionamento da atividade foi questionado por uma aluna, que reivindicou a possibilidade de votar quem iria apresentar a atividade, pois ela abordava questões muito pessoais. De acordo com P1, a participação aconteceria segundo os critérios por ela estabelecidos: *“Não foi votação, não falei votação ou não. Eu vou escolher quem vai ler. Então, caprichem”*.

As professoras substituas (PS1 e PS2) estabeleceram relações mais simétricas com os alunos, permitindo e incentivando sua participação de acordo com seus saberes, vivências e interesses, não só nos momentos de correção das atividades, mas também na escolha de atividades que poderiam fazer entre a passagem de uma proposta pedagógica a outra. Na sessão de observação 2, após a avaliação de Português, as crianças leram gibis e conversaram sobre seus interesses. O possível resultado dessa abordagem mais horizontal foi um maior engajamento e entusiasmo dos estudantes em participar. Isso posto, podemos concluir que os alunos querem se posicionar, decidir coletivamente sobre as atividades e metodologias de ensino, assim como interagir em relação às propostas pedagógicas. Como colocado na introdução do presente texto, essa necessidade de autonomia, participação ativa e protagonismo

é fundamental no contexto da EDH. Os alunos devem participar de todo o processo educativo e, especialmente, na construção e aplicação do conhecimento. A EDH concebe uma escola viva e dinâmica, com práticas educativas que estimulem e legitimem processos participativos, viabilizando um trabalho *com* os envolvidos e não somente *sobre* eles (BRASIL, 2013).

Com relação à última categoria de análise das observações, “Articulação do trabalho pedagógico com os conteúdos dos DH”, somente foi observada uma atividade pedagógica com base em conteúdos relevantes para os DH: a palestra sobre o uso da água para todas as turmas da escola. Entretanto, e conforme já sinalizado, a forma como a atividade foi direcionada não abriu o espaço para uma reflexão crítica sobre o tema, nem para uma troca de saberes e vivências por parte dos envolvidos. Também é necessário sinalizar que a palestra aconteceu no Dia Internacional da Mulher, sendo que não houve nenhuma referência em relação a essa data política, em um contexto onde a equipe pedagógica é formada, na sua totalidade, por mulheres. Sendo assim, sublinhamos que, na perspectiva da EDH, é indicado abordar as datas comemorativas no ambiente educacional, de forma contextualizada e articulada com os conteúdos dos DH de maneira transversal, interdisciplinar e disciplinar (BRASIL, 2013).

3.2 A EDH na visão das professoras: necessidades de formação docente

Antes de apresentar e discutir os resultados relativos às categorias temáticas estabelecidas para a análise das entrevistas, achamos necessário tecer algumas considerações em relação aos dados das participantes, apresentados na Tabela 2 da seção anterior. De maneira geral, o grupo de participantes pode ser subdividido em dois grupos: um subgrupo com três (3) professoras com menos de 30 anos de idade e entre um mês e três anos de experiência no ensino fundamental, e um subgrupo com três (3) professoras de mais de 50 anos de idade e, no mínimo, 23 anos de atuação no ensino fundamental. A maioria das entrevistadas (5 de 6) tem formação em Pedagogia, e somente uma delas é licenciada em Matemática. Chama a atenção que, independentemente da idade e tempo de atuação, nenhuma das participantes

tem formação em EDH. De alguma forma, esperava-se que as participantes mais jovens – e, portanto, com uma possível graduação mais recente – tivessem alguma formação na perspectiva da EDH. A expectativa tem como base a já citada Resolução n.º 1 de 30 de maio de 2012 – Resolução CNE/CP1/2012, que sinaliza que a EDH deve estar presente na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa resolução tem servido de base para o planejamento e concretização de diversas propostas de formação nas instituições públicas e particulares de ensino superior. As questões relativas à formação perpassaram as respostas das entrevistadas, conforme a análise das três categorias temáticas delimitadas para a análise de conteúdo das entrevistas: concepções sobre os DH e a EDH; ações para a EDH no contexto escolar; e necessidades de formação docente para a EDH.

De maneira geral, as concepções das entrevistadas sobre os DH abrangem noções do senso comum que restringem os DH à liberdade individual de ação, contemplada nos Direitos Humanos de Primeira Geração, que abrangem o direito à vida, à segurança, à igualdade e à liberdade (BALLEI, 2009). De acordo com quatro (4) das seis (6) participantes (E2, E4, E5 e E6), os DH se referem ao direito de todo ser humano de escolher suas ações sempre que não prejudique outras pessoas:

“A gente tem direito de ir e vir, fazer o que se quer sem prejudicar o outro. Então, assim, desde a forma que você se comporta, o que você pensa, a sua ideologia, tudo sem afetar o outro” (E2).

“[...] os DH, ele ultrapassa o seu espaço e vai até o outro, o outro ser humano” (E4).

“Direito é o que a pessoa pode realizar não esquecendo que outras pessoas também têm direitos” (E5).

“É você saber aonde é que começa o seu direito, aonde é que termina, onde é que começa o direito do outro” (E6).

Somente uma das participantes (E4) abordou a liberdade individual em uma perspectiva civil e política a ser conquistada mediante a abstenção de controle do Estado:

“A questão da tortura que outrora era legal e em alguns países ainda acontece, quem te garante que você, legalmente, não pode ser torturado faz parte dos DH [...] Perante a justiça você ter o direito de um julgamento aberto, que você possa se defender. Eu esqueci o nome, como chama? É ampla defesa?” (E4).



Já a dimensão histórica e social dos DH, presente nos Direitos Humanos de Segunda Geração e vinculados ao conceito de igualdade, foi ressaltada apenas por E3:

“E os DH são o momento da gente, primeiro, conseguir refletir sobre isso, sobre essas diferenças, sobre como a sociedade instituiu historicamente diferenças entre os indivíduos e como elas são tratadas como normais, como elementos normatizados, como se a coisa é assim porque ela sempre foi assim, é natural, uma coisa da natureza humana. Quando na verdade não, ela é um processo histórico social e que esses direitos humanos têm que ser trabalhados, vistos e pensados para que a gente diminua o máximo, até o ponto que a gente consiga realmente ter uma sociedade igualitária” (E3).

A Terceira Geração de Direitos Humanos, norteadas pelo ideal de fraternidade e solidariedade e voltadas para a proteção de grupos sociais vulneráveis e a preservação do meio ambiente, não foi mencionada em nenhuma das entrevistas. Destacamos que, embora esteja prevista no rol dos DH, a liberdade individual não pode se restringir a essa liberdade na perspectiva colocada pelas entrevistadas, que mostra a necessidade de reflexão sobre a abrangência dos DH e sobre seu caráter histórico e cultural.

Permeada pelas visões de DH apresentadas pelas educadoras, a EDH foi definida como uma educação que visa diminuir as diferenças entre os estudantes, valorizar o indivíduo e fomentar o respeito. De acordo com E3, a EDH se refere a:

“[...] uma educação que visa diminuir as diferenças externas à sala de aula [...] pensando o momento educacional que visa diminuir essas diferenças externas à sala de aula e que os alunos consigam refletir de forma a conseguir agir no meio, posteriormente, a se tornarem indivíduos que respeitam o outro independente dessas diferenças” (E3).

De maneira geral, as concepções de EDH apresentadas pelas educadoras estão em consonância com aspectos apresentados em suas diretrizes: a EDH deve promover o respeito entre as pessoas e suas diferenças (BRASIL, 2013). Entretanto, as respostas obtidas durante as entrevistas não abrangeram a orientação de crianças, jovens e adultos para a assunção de suas responsabilidades enquanto cidadãos, que reconhecem, defendem e promovem seus direitos e os direitos dos outros. Vale a pena ressaltar que metade das entrevistadas afirmou não conhecerem as diretrizes nacionais da EDH, enquanto a outra metade apontou que conhece pouco:

“Ixi! Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Eu não conheço” (E4).

“Pouco. Não tenho muita informação. Ainda não parei para ler. São tantas coisas pra fazer e pra ler na rotina” (E5).

“Eu conheço um pouco da legislação, que, enfim, pro concurso a gente estuda bastante e a questão da legislação, mesmo na universidade é um pouco... a gente não vê com muito cuidado, a gente acaba estudando mais pro concurso [...]” (E3).

Segundo as professoras, o trabalho com os DH pode acontecer pela disciplinaridade e pela transversalidade, fazendo parte de diversos projetos pedagógicos consolidados no PPP da escola, conforme consta na Resolução CNE/CP1/2012. As participantes ressaltaram ações como o “Projeto Cidadão no Mundo”, a “Semana de Conscientização sobre o Uso da Água”, e o “Projeto Recreio com Paz”. Ditos projetos visam trabalhar com valores humanos fundamentais para a construção de uma cultura de direitos humanos e de paz. A maioria das entrevistadas ressaltou a importância de trabalhar com os valores no momento do recreio, e duas delas (E2 e E6) destacaram, especialmente, o “Projeto Recreio com Paz” como uma ação pedagógica fundamental na perspectiva da EDH. O projeto consiste em oferecer diversas atividades de lazer e dividir o tempo do recreio em dois blocos, o primeiro tempo é destinado ao recreio dos alunos mais novos (1.º, 2.º, e 3.º anos), e o segundo momento ao recreio dos alunos mais velhos (4.º, e 5.º anos). Essa divisão evita conflitos entre as crianças, “*porque geralmente os maiores dominam a área*” (E2).

Analisando o projeto apresentado como importante para a EDH, na perspectiva das participantes, é necessário sinalizar que ele elimina o conflito interpessoal enquanto espaço primordial de desenvolvimento de valores e de padrões de interação social, pautados no respeito e no cuidado com o outro. Diversos autores construtivistas (DEVRIES; ZAN, 1998; JARES, 2006; VINHA, 2004) enfatizam a importância do conflito para a construção de um espaço de entendimento interpessoal que permita manter a reciprocidade nas relações e interações sociais. Seguindo essa lógica, Diniz e Costa (2016) ressaltam o papel da mediação de conflitos no contexto da EDH. Para as autoras, uma educação efetiva em DH não é possível sem o envolvimento com o outro, que abre o espaço para conflitos e dissensos que devem ser resolvidos com base na valorização das diferenças e no reconhecimento e defesa dos próprios direitos e dos direitos dos demais.

Encerrando a discussão sobre as ações para a EDH no contexto escolar, sublinhamos que no discurso das professoras não houve referência ao desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva que viabilizem o posicionamento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento, e no processo de mudanças socioculturais a favor da paz e dos direitos humanos (BRASIL, 2013). Essa ausência vem ao encontro da assimetria constatada nas atividades pedagógicas observadas.

No decorrer das entrevistas, ficou evidente a necessidade de formação docente para a EDH. As participantes reconhecem essa necessidade, assim como reconhecem a importância de intervenções práticas e de comprometimento engajado, por parte de todos os atores, para que a cultura de DH se efetive, de fato, no contexto escolar. Foi enfatizado, por quatro (4) das seis (6) entrevistadas, que os cursos de formação para a EDH não fazem parte dos cursos obrigatórios da rede oficial de formação de professores do Distrito Federal. Assim sendo, procurar essa formação fica “[...] *pela vontade do profissional de participar daquele curso*” (E3). Com base nisso “[...] *a escola tem que trazer eventualmente esses diálogos*” (E3).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram que a EDH não está presente, de maneira planejada e consciente, na prática pedagógica da escola, considerando suas diretrizes nacionais. Embora as educadoras entrevistadas tenham sinalizado a existência de projetos pedagógicos que visam trabalhar com valores humanos fundamentais para a construção de uma cultura de direitos humanos e de paz, as interações sociais observadas apontaram a ausência de valorização da diversidade e uma visão padronizada do processo educativo, que elimina a possibilidade de participação ativa dos atores escolares, e em especial dos educandos, em relação a conhecimentos e questões importantes na perspectiva dos DH. Conforme sinalizado na seção dos resultados, as interações de caráter assimétrico não abrem espaço para uma construção bidirecional do conhecimento, considerando as vivências singulares dos alunos, inclusive nas atividades que conformam os projetos pedagógicos citados nas

entrevistas. Ou seja, há um descompasso entre os discursos apresentados nas entrevistas e as condutas e ações educativas do cotidiano.

Como dito inicialmente, esses resultados não são exclusivos desta presente pesquisa, mas têm surgido em outros estudos (cf. BALECHE; SILVA, 2017; FERNANDES; PALUDETO, 2010; KLEIN; D'ÁGUA, 2015; MUÑOZ, 2014) que apontam a urgência de uma reflexão crítica sobre as transformações concretas necessárias nas práticas educativas e na formação inicial e continuada dos professores, para, de fato, promover a EDH.

Fernandes e Paludeto (2010) e Klein e D'Água (2015) enfatizam que a EDH, no contexto educativo brasileiro, tem ficado relegada aos documentos legais. Algumas escolas promovem ações na perspectiva da EDH, porém essas ações não têm como base um planejamento intencional, sistematizado e consciente, nem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as interações do contexto escolar, enquanto cenário principal da mesma.

Estudos internacionais, como o de Muñoz (2014), também ressaltam as dificuldades apresentadas pelos contextos escolares na hora de implementar ações que visam a formação de valores de convivência, de respeito pela diversidade, uma participação ativa na comunidade, a colaboração e a solidariedade. Dessa forma, as políticas educativas não se concretizam, sendo que muitas vezes nem sequer são de conhecimento dos educadores.

Os estudos de Carvalho et al. (2004) e de Matos (2017), envolvendo entrevistas com educadores de diferentes instituições escolares, também revelam que as concepções sobre a EDH não estão embasadas no conhecimento e reflexão das políticas educativas, o que leva a uma fragilidade entre o discurso do PPP e a prática concreta.

Em relação ao conhecimento que os professores têm das políticas e diretrizes da EDH, os relatos das professoras entrevistadas demonstraram a necessidade de formação docente para a EDH. De forma direta e indireta, as entrevistadas esclareceram que não tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre as legislações e suas implicações práticas, o que abre espaço para uma EDH com base nos saberes



construídos a partir das experiências pessoais e do senso comum. Trata-se de saberes que também são significativos, mas não suficientes.

Em estudo anterior, Fernandes e Paludeto (2010) deixam claro que urge abrir espaços de discussão sobre as propostas, legislações e ações programáticas da EDH. Os docentes são os atores através dos quais é possível obter, ou não, a adesão necessária para o desenvolvimento do paradigma educativo que permeia a EDH. Embora os diversos sistemas de ensino e centros de formação docente pensem a formação de professores para a EDH, essa formação ainda é tímida e descontextualizada em relação à realidade do cenário educativo atual, pois não envolve o conhecimento prévio dos professores, nem a análise e questionamento das diferentes práticas pedagógicas implementadas nas escolas. Além disso, é uma formação que, muitas vezes, ergue-se a partir de uma visão reducionista do trabalho docente. Para Fernandes e Paludeto (2010), os professores não devem ser vistos como técnicos responsáveis pelo ensino, mas como profissionais que têm a possibilidade de mobilizar novidades em processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, nos quais eles têm um papel ativo. Com base nessas ideias, advogamos por uma formação inicial e continuada que permita a discussão e reflexão sobre as legislações e ações programáticas da EDH de maneira significativa, contemplando os conhecimentos e vivências dos educadores, assim como sua prática e as especificidades dos contextos escolares.

Finalizamos nossas considerações sublinhando, com base nos resultados do estudo, que um dos maiores desafios enfrentados pela escola é a manutenção de um modelo tradicional e unidirecional de transmissão do conhecimento. Esse modelo limita o protagonismo dos alunos e, conseqüentemente, a EDH, que deve ter como base a participação plena do indivíduo em todas as instâncias, partindo de suas vivências e histórias sociais. A ausência de espaço para o protagonismo e o excesso de assimetria destacam a necessidade de uma reflexão consciente, por parte dos educadores, sobre o possível impacto de suas relações sociais com os alunos no processo de ressignificação de valores, que permitam a real construção de uma cultura de direitos humanos no contexto escolar.

ALIA BARRIOS

Professora adjunta da Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos, Universidade de Brasília – UnB. Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília – UnB.

GIULIA RIBEIRO SALGADO

Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB.

NATÁLIA NASCIMENTO MIRANDA

Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB. Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília – UnB.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. M. M.; ROSADO, A. C. S. A importância do profissional de psicopedagogia na inclusão de crianças autistas na sala de aula. *In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI) – II JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS*, 3., 2018, Campina Grande. *Anais III CINTEDI*, vol. 1, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3fHZNNV>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BAJERSKI, A. E. Análise bibliométrica da produção científica sobre educação e direitos humanos. *In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE.*, 12., 2015, Curitiba. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2015. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p243/anais.html>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BALECHE, F. L. K.; SILVA, S. C. A educação em direitos humanos na escola. *In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 13., 2017, Curitiba. *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2WmL0R9>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BALLEI, R. C. Ministério público e os direitos humanos. *In: LIVIANU, R. (org.). Justiça, cidadania e democracia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 193-201. Disponível em: <<https://bit.ly/2Z0jnyW>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BARRIOS, A. *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista*. 2009. 246 p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília.



BARRIOS, A. *Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?* Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas. 2013. 253 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília.

BRANCO, A. U. Sociogênese e canalização cultural: Contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em Psicologia*, n. 3, p. 9-17, 1993.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de maio de 2012, p. 48. Seção 1.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: SDH/PR, 2013.

CAMPOS, C. J. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília/DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CARVALHO, J. S et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez., 2004.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

DINIZ, B. S.; COSTA, D. R. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. *Revista Interdisciplinas de Direitos Humanos*, Bauru/SP, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cadernos Cedes*, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

JARES, X. R. Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, Madrid, n. 339, p. 467-491, 2006.

JESUS, H. A. P. Educação em Direitos Humanos: Observações do cotidiano escolar. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Marília/SP, v. 7, n. 3, p. 274-288, 2007.

KLEIN, A M.; D'ÁGUA, S. L. A educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de São Paulo. *Educar em Revista*, n. 55, p. 277-292, 2015.

MATOS, F. M. B. *Educação em Direitos Humanos: concepções e práticas educativas*. 2017. 112 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação, Lisboa.



MITJÁNS, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS, A. M. (org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: editora Alínea, 2007, p. 95-114.

MUÑOZ, M. L. A. Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, San Pedro de Montes de Oca/Costa Rica, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/35NmETU>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SENNA PIRES, S. F. *Protagonismo infantil e a promoção da cultura da paz: um estudo sociocultural construtivista*. 2007. 273 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-503.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (Primeira Fase)*. Brasília: UNESCO, 2012.

VALSINER, J. *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage, 2007.

VALSINER, J. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington, 1989.

VINHA, T. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade adventista da Bahia "Formadores: Vivências e Estudos"*, Cachoeira, v. 1, n. 1, p. 63-80, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

Recebido em: 20/08/2019.

Aprovado em: 24/04/2020.