

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE

EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: THE NEED FOR INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING IN AND FOR THE HUMAN RIGHTS IN CONTEMPORARY TIMES

Fernando Menezes Lima¹
Maria Dulcinea da Silva Loureiro²

RESUMO: A presente investigação parte da hipótese de que a temática da Educação em/para os Direitos Humanos não se encontra, ainda, presente de forma efetiva na formação inicial e continuada, nos currículos e nas práticas dos educadores da Educação Básica e do Ensino Superior. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que utiliza como metodologia o de estudo de caso, a revisão bibliográfica/estado da arte e a pesquisa documental. O objetivo aqui, é descritivo e exploratório do objeto em análise. Para o embasamento teórico, utilizou-se como referencial teórico, os autores Candau, Paulo Freire, Arroyo, Gatti, Brandão, Marcelo, entre outros, além dos documentos legais, nacionais e internacionais ligados diretamente ao foco temático. Neste sentido, surgiram vários questionamentos, como, entre outros: “Se e como” foi implementada a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) em/para os Direitos Humanos na contemporaneidade? O que dizem as leis e políticas públicas sobre o direito a Educação em/para os Direitos Humanos? Qual o processo de evolução dos Direitos Humanos e ou da Educação em/para os Direitos Humanos na Educação Básica? De que forma os Direitos Humanos estão presentes na escola? Como resultado, verificou-se que tal discussão/reflexão pode ocorrer de forma interdisciplinar, disciplinar ou transversal, perpassando todos os componentes curriculares da instituição de forma mista, o que requer uma compreensão por parte do corpo docente e administrativo da escola acerca importância do trabalho com Direitos Humanos. Percebeu-se, portanto, uma mudança na auto percepção e na autoconsciência quanto aos Direitos Humanos, fruto de uma construção social, política e cultural da humanidade, bem como componente obrigatório da formação dos profissionais da educação, conforme artigo 8º da Resolução nº 1/2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação emancipadora. Formação de Professores. Desenvolvimento profissional.

¹Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2273-4879>.

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8964-8273>.

ABSTRACT: The present investigation is based on the hypothesis that the theme of Education in/for Human Rights is not yet effectively present in initial and continuing education, in the curricula and practices of Basic Education and Higher Education educators. This is a study with a qualitative approach, which uses a case study methodology, a bibliographical/state-of-the-art review and documental research. The objective here is descriptive and exploratory of the object under analysis. For the theoretical basis, the authors Candau, Paulo Freire, Arroyo, Gatti, Brandão, Marcelo, among others, were used as a theoretical reference, in addition to legal, national and international documents directly linked to the thematic focus. In this sense, several questions arose, such as, among others: “If and how” was the initial and continued training of teachers implemented in/for Human Rights in contemporary times? What do laws and public policies say about the right to Education in/for Human Rights? What is the process of evolution of Human Rights and/or Education in/for Human Rights in Basic Education? How are Human Rights present at school? As a result, it was verified that such discussion/reflection can occur in an interdisciplinary, disciplinary or transversal way, permeating all the curricular components of the institution in a mixed way, which requires an understanding on the part of the teaching and administrative staff of the school about the importance of work with Human Rights. It was noticed, therefore, a change in self-perception and self-awareness regarding Human Rights, the result of a social, political and cultural construction of humanity, as well as a mandatory component of the training of education professionals, according to article 8 of Resolution nº 1/ 2012 establishing National Guidelines for Education in Human Rights.

Keywords: Education in Human Rights. Emancipatory education. Teacher training. Professional development.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar e discutir a necessidade da incorporação dos direitos humanos na formação inicial e continuada dos docentes, partindo do processo de transmutação do Direito Humano à Educação no âmbito internacional para um panorama do Direito Fundamental à Educação presente na legislação nacional, com enfoque na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Devemos lembrar que muitas dessas leis do nosso país encontram parâmetros para positivação em normativas internacionais. Alguns exemplos são a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), a Declaração de Amsterdã (2004), a Declaração de Jacarta (2005), entre outros.

O questionamento norteador deste trabalho será: *por que deve ser implementada a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) em/para os direitos humanos na contemporaneidade?* Outras questões que subsidiaram a confecção do texto: o que diz a lei

sobre o direito a educação como direito humano e fundamental? Que tipo de educação temos direito? De que forma os direitos humanos estão presentes nas práticas docentes?

O intuito foi ratificar uma incursão sobre a temática dos direitos humanos, buscando elucidar que o direito à educação e outros direitos sociais, demandam garantias e medidas concretas do Estado, visto que sempre estiveram formalmente previstos nas normas do país, de forma tímida em alguns dispositivos legais e com pouca efetividade no campo material, tendo em vista que demandam políticas públicas estruturantes.

A ampliação dos direitos durante o século XX fruto de demandas sociais segundo Dallari Bucci (2006), ensejou maior intervenção estatal na vida econômica e social da população, visando, essencialmente, a equalização das oportunidades sociais e a eliminação da subumanidade em que se encontrava cerca de um terço da população. Tal ampliação mostrou-se importante formalmente, porém, a construção dos direitos não se dá, exclusivamente, pelo plano legislativo, pois tal ideação surge como fruto da luta e resistência da sociedade.

De posse dessas pressuposições, o estudo de natureza qualitativa se delineará, abordando, sobretudo como o direito à educação³ está institucionalizado, formalmente, em algumas normativas nacionais e internacionais, para depois integrar com previsão normativa preconizada nas ações programáticas para a educação de direitos humanos presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Para esse embasamento teórico utilizaram-se as ideias dos seguintes autores: Candau (2013) Freire (2000, 2005, 2007, 2013), Arroyo (2014), Gatti (2019), Nóvoa (2009), Brandão(1995) Marcelo(2009), Davies (2004), Carvalho (2012), Cunha (2013), Piovesan (2013), Bobbio (2004), Muniz (2002), dentre outros e dos documentos legais desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), leis infraconstitucionais e normas de direito internacional.

A efetivação da Educação em Direitos Humanos se concretiza através das políticas públicas, ações estatais deliberadas com fulcro de materialização e universalização dos

³ Para Brandão (1995, p. 13) “a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser”.

direitos humanos. Principalmente com políticas de formação, essencialmente para todos aqueles que, de alguma forma, sofreram algum tipo de opressão ou injustiça, seja ela ligada a diferença cultural ou simbólica, social, econômica, étnico, racial, religião, gênero e orientação sexual e outras, advindas das diversidades de coletivos sociais.

Além disso, a educação como um dos direitos humanos, tendo origem no direito natural, deve ser assegurada de maneira primordial. Considerada como um direito social deve ser mais do que isso. Ínsita no direito à vida é instrumento fundamental para que o homem possa se realizar como homem, já que ele tem sede de saber e o seu potencial para aprender só se transformará em ato no momento em que lhe forem propiciadas todas as condições necessárias para tal. “E isso só é possível através da educação. É a consagração desse direito” (MUNIZ, 2002, p.7 9).

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS NORMATIVAS BRASILEIRAS

A educação é um direito humano, está formalmente presente no ordenamento jurídico brasileiro e encontra-se no mesmo patamar de direitos sociais fundamentais, diante do artigo 6º da Constituição (BRASIL, 1988), aplicando-se assim, às mesmas prerrogativas necessárias para sua efetivação. Deste modo, o Estado tem formalmente a obrigação de garantir educação de qualidade a todos(as) os brasileiros(as), conforme o artigo 208 da Constituição (BRASIL, 1988), promulgada em 05 de outubro de 1988, redemocratizando o país e sendo considerada a Carta que apresentou maior legitimidade popular, portanto, vista como democrática e liberal.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece que o ensino obrigatório gratuito é um direito público subjetivo, ou seja, pode ser exigido do Estado a qualquer tempo, assim, além do artigo 6º já mencionado acima, a Carta traz que a educação é competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, conforme artigo 22, inciso XXIV. Prevendo, portanto, a competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, porém de forma suplementar, conforme artigo 24, inciso IX e a autonomia dos Municípios como unidades política-administrativas da União, previsão do artigo 18. A Carta, do mesmo modo, dedica 10 artigos no Título “Da Ordem Social” ao tema da educação, especificamente dos artigos 205 a 214, reafirmando o direito à educação pública e gratuita.

É importante ressaltar outros dispositivos legais nacionais que tratam do direito à educação, como a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional; a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, especificamente em seu artigo 4º, e a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

O artigo 3º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) merece destaque entre os dispositivos elencados, pois traz a previsão de que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Ainda, diante da previsão deste artigo, da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), cabe importante destaque à valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; a garantia de padrão de qualidade; a valorização da experiência extra escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a consideração com a diversidade étnico-racial e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), temos que “a educação, direito de todos e dever **do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso). Assim, percebemos que a educação também é dever da família e que a sociedade cabe incentivar, promover e colaborar para a realização desse importante direito.

Na Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, há a previsão, do mesmo modo, acerca do dever do Estado, da família, da sociedade em geral e do Poder Público na garantido direito a educação, com previsão expressa no artigo 4º, sendo: “[...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

No artigo 55 do referido Estatuto, há a previsão de que os pais são responsáveis e têm a obrigação de matricular seus filhos em instituições regulares de ensino e, além disso, devem garantir a permanência deles. Dessa forma, alguns programas públicos de

distribuição de renda condicionam o benefício recebido à frequência escolar das crianças sob tutela dos pais, atestando a família como principal incentivadora dos estudos.

No referido Estatuto, especificamente, no §3º do artigo 54 temos como previsão: “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela assiduidade à escola”. A responsabilização pela matrícula e acompanhamento das crianças e jovens no Ensino Fundamental é compartilhada com a família, sendo pais ou responsáveis, e as instituições de ensino. O Estatuto prevê, entre as medidas que são aplicáveis aos pais ou responsáveis, a obrigação de matricular o filho em estabelecimento de ensino e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar, especificamente em seu artigo 129, inciso V.

Todos têm direito à educação com qualidade, que vise ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, cabe destaque a alguns direitos assegurados pela Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, presentes em seu artigo 53, sendo: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis, e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

6

Para que estes direitos sejam observados, o ECA também estipula os deveres do Estado em seu artigo 54, sendo: garantir Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio; oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador e promover atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O que se observa, na prática, é um distanciamento entre o ser e o dever ser; pois a prática educacional institucionalizada tem demonstrado a ineficácia dos dispositivos legais e a falta de compromisso com uma educação voltada para a cidadania. Temos uma fragilidade das políticas públicas nas constituições, onde se prevaleceu as políticas de

governo e não as políticas de Estado, o que desencadeou a descontinuidade, a fragmentação, a ausência de padrões de qualidade, a ineficiência dos órgãos gestores, a insuficiência de recursos financeiros, principalmente dos entes municipais, e a desorganização do ensino público que é ofertado para as classes mais pobres.

Assim, é importante lembrar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo de todos(as), ou seja, pode sempre ser exigido do Estado por parte de qualquer cidadão. Dessa forma, caso o Poder Público não garanta o acesso à educação ou caso não o faça de maneira regular, o cidadão tem a possibilidade de exigir judicialmente que seu direito seja observado, obrigando o Estado a fazê-lo. Assim, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público nas três esferas federativas ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

A busca da melhoria dessa qualidade e as lutas atuais devem ser no sentido de garantir qualidade e equidade no sistema educacional. Que o direito subjetivo fundamental seja efetivado e deixe de ser, apenas, conceito formal e abstrato, por meio da utilização de ações que atendam as especificações do sujeito de direito, tratando-o de forma específica e não abstrata como o sistema geral, por meio de políticas afirmativas de direito.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, determina em seu artigo 1º: “à União cabe a função de estabelecer uma Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Os Estados, segundo a LDBEN, incumbir-se-ão de assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, dentre outras competências previstas no artigo 10 do mesmo dispositivo legal. Já aos municípios, cabe oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, de acordo com o artigo 11 da lei.

Caso as autoridades não cumpram o que a lei determina, podem ser responsabilizadas judicialmente e, para isso, existem várias instituições que podem colaborar com os cidadãos para zelar pela observância do direito à educação, entre elas citamos: Ministério da Educação (MEC), Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento do Ensino (escolas estaduais, como, por exemplo, CREDE), Secretarias de Educação (estadual e municipal), Defensoria Pública, Ministério Público, Poder Judiciário, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos de Educação, Conselhos escolares, entre outros.

O Poder Público, como um dos responsáveis pelo fomento à educação, deve promover ações não só no âmbito de elaboração de políticas públicas, pelo Executivo, no âmbito de elaboração de leis pelo Legislativo, mas também exercendo o papel de protetor e fiscalizador desse direito, através do Judiciário.

Portanto, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito que pode ser exigido do Estado, de acordo com o artigo 5º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A escola foi pensada para uniformizar pensamentos e educar as pessoas para se moldarem ao sistema de produção econômica, político e sociocultural vigentes. Dessa forma, todos deveriam ser adaptados, conforme as crenças, os valores e a ideologia dominante e hegemônica pertencente ao grupo de poder vigente à época. Assim, os estudantes, ao sair da escola, devem estar educados de acordo com esse modelo padronizado de pensamento eurocêntrico. No entanto, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem não é heterogêneo, ou seja, uma fórmula matemática que pode ser aplicada a qualquer ambiente e grupo.

De mesmo modo, a formação do professor não é neutra. Cunha (2013) afasta qualquer possibilidade de negação da subjetividade. Dessa forma, o projeto de formação está ligado a perspectivas políticas e epistemológicas de um determinado tempo e espaço e permeia todo o processo de formação docente.

Nessa perspectiva, o compromisso do professor é descortinar esse processo de construção político e epistemológico que lhe é imposto para desenvolver novas formas de pensar a educação das atuais e futuras gerações, de maneira que o conhecimento produzido historicamente seja uma mola que promove e transforma as pessoas. Cunha (2013, p. 13) expõe que todas as tendências que serviram de base para a formação de professores, “produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas”.

Desta feita, a profissão docente tem o importante papel de transformar o conhecimento existente em aprendizagens relevantes e significativas, não apenas fazer

meros depósitos, como expressou Paulo Freire (2009), como se o aluno fosse um recipiente vazio e o professor o único possuidor do conhecimento.

O desenvolvimento profissional docente para atuar na contemporaneidade deve ter uma perspectiva de ser contínuo e processual (MARCELO, 2009), voltado à aquisição de competências para aprender cotidianamente, com diversas experiências concretas. Nessa lógica, tem-se procurado debater as questões do desenvolvimento profissional docente, bem como realizar a análise dos processos do aprender a ensinar. Aqui, nasce algumas indagações importantes para se pensar a formação docente: Quais os processos utilizados pelos professores para desenvolver suas próprias aprendizagens e conseqüentemente melhorar suas competências profissionais? Como o docente aprende a ensinar? O que significa realmente ser um professor eficaz?

As perguntas acima não se esgotam, pois, o desenvolvimento profissional docente necessita, inexoravelmente, que a aprendizagem aconteça ao longo da vida como processo de formação individual e coletivo, contínuo e em serviço. De acordo com Marcelo (2009), “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Assim, dar-se-á o processo de formação do profissional da educação, que é permanente e contextual no local de trabalho e permeado pelas diversas experiências formais e informais.

Cunha (2013) reconhece também que não se torna professor fora do contexto cultural e humano da instituição escolar, mas, sobretudo, que a docência é construída em função do lugar em que se produz a profissão. Portanto, não há como se pensar a formação de professores sem considerar o seu local de exercício, seja a escola ou a universidade.

Dessa forma, à medida que vai construindo o seu processo de desenvolvimento profissional, o docente vai ganhando e aprimorando as experiências, sabedoria e tomando consciência profissional. Nesse sentido, “como é (re)construído o ‘eu’ profissional (identidade profissional) na e para a carreira docente?”. A resposta para essa pergunta é bastante complexa, porque não enseja somente responder quem sou eu neste momento, ou quem é que eu quero ser, mas, sobretudo, implica compreender que a identidade de cada docente é única e que cada profissional tem uma percepção peculiar sobre sua auto eficácia, seu compromisso e suas competências docentes (MARCELO, 2009).

Não existe um modelo padronizado para o desenvolvimento profissional que seja universal e possa ser aplicado por todos os docentes, cada professor, a partir das próprias experiências, necessidades, valores e crenças, pode construir o seu próprio modelo. Marcelo

(2009) aponta que, para surgir um novo desenvolvimento profissional, o docente deve levar em consideração características como o construtivismo, o contexto concreto de atuação docente, os processos de reforma da escola, o processo colaborativo, a adaptação a diferentes formas em diferentes contextos e que é um processo de longo prazo.

A construção da identidade profissional do professor evolui ao longo de toda sua carreira docente e se relaciona diretamente com a própria percepção de si e da coletividade. Sua identidade é influenciada pelas mudanças que acontecem na sociedade, nas reformas, nos contextos políticos, econômicos e, principalmente, na realidade concreta do chão da escola, pois a teoria e a prática devem estar conectadas para (re)configuração da produção do saber docente.

Portanto, para além de todo o conhecimento pedagógico e político necessário para atuação docente com eficácia, os professores precisam ter conhecimento robusto e solidificado sobre a matéria que ensinam para que possam assegurar a qualidade da aprendizagem de seus alunos e construir novas mudanças pedagógicas. Diante disso, como ensinar Direitos Humanos quando os professores não foram formados para possuir conhecimentos epistemológicos adequados acerca da estrutura de um conteúdo que deveria ensinar?

Para Nóvoa (2009), a formação docente tem que ser pensada pelos professores envolvendo suas trajetórias pessoal e profissional, não apenas centrada numa matriz técnica, hierárquica imposta de cima para baixo, sem sentido, e sem considerar as diversas realidades do cotidiano escolar. Para o autor, isso tem acarretado, na prática, o silenciamento do professor a perda da visibilidade da profissão docente dentro do espaço público.

No processo de formação dos professores iniciantes, segundo Nóvoa (2009), os professores mais experientes têm um papel e contribuição importante principalmente no desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, reflexivo e construção de novas aprendizagens para ser um bom professor na contemporaneidade.

Nóvoa (2009) apresenta cinco facetas que definem um bom professor: conhecimento, a cultura profissional, tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Demonstra, também, cinco propostas sobre a necessidade da formação docente ser construída por dentro da profissão com a participação de outro professor mais experiente: práticas (prática vinculada a casos concretos do cotidiano da escolar); profissão (aquisição da cultura dentro da profissão, com a colaboração dos professores mais experientes); pessoa (dimensões pessoais e profissionais da profissão docente da pessoa-

professor e do professor-pessoa e as relações do diálogo e comunicação, respeito a diversidade); partilha (trabalho em equipe, compartilhamento coletivo e colaborativo de conhecimento e projetos educativos) e público (princípio da responsabilidade social; comunicação e participação no espaço público).

Ainda para Nóvoa (2009), ser um bom professor(a) na sociedade contemporânea é construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) com sentido no interior da profissão e que não esteja somente atrelado à matriz técnica ou científica, mas que priorize a prática investigativa e reflexiva do seu próprio fazer pedagógico, por meio da problematização da ação docente e do trabalho escolar desenvolvido.

Podemos tecer críticas aos atuais programas de formação de professores que não estimulam a experimentação e a produção de seus próprios achados, mas que impregnam as formações de abordagens de racionalidades técnicas e verticais para uma uniformização hegemônica do modelo padronizado a ser seguido e sem a devida reflexão do docente sobre o seu fazer pedagógico e a (re)construção do seu desenvolvimento como profissional da educação que se constrói todos os dias no chão da escola.

Sobre isso, Freire (2011, p. 41) afirma que “[...]uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender”. Esse aprender, no contexto da formação continuada, se dá no coletivo de professores, através da troca permanente de experiências e realização de estudos e pesquisa crítica, para uma conscientização, libertação e mudança de atitudes ingênuas ou fatalistas.

Nóvoa (2009, p. 49) afirma que os princípios que pensavam a escola e a cidadania estão sofrendo mudanças em todo o mundo. Isso “[...] exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do futuro presente”. Para o autor, estamos vivendo um período de transição, isto é, o fechamento de um ciclo histórico, de abordagens e concepções pedagógicas, organização escolares, estruturas curriculares, formas de pensar e fazer a educação e a pedagogia.

Para o autor, ainda é chegado o momento do debate necessário (2009, p.50), “mas parece-me que chegou o momento de nos despirmos das carapaças, abrindo-nos com frontalidade a um debate necessário sobre o papel da escola nas sociedades do século XXI”. Portanto, é preciso discutir a educação integral e o transbordamento da moderna escola com uma infinidade de tarefas e atribuições, trazidas pelas reformas educacionais referenciadas

pelo discurso da cidadania ou mesmo da educação cívica, deixando a escola sobrecarregada de demandas que ela sozinha não consegue carregar. Nóvoa (2009, p. 62) aponta que,

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Portanto, é tarefa do professor assumir essa dupla responsabilidade: de permitir a apropriação dos conhecimentos e da cultura e de promover a interação, o exercício da cidadania.

4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA PARA O MUNDO ATUAL

Os novos desafios do mundo contemporâneo acarretam transformações na forma e no tipo de educação necessária para atender os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos vividos pela sociedade em cada tempo e espaço. Por isso, o processo educacional se torna complexo frente às mudanças paradigmáticas que ocorrem nos diversos campos da vida social.

Em suas cartas, Freire (2014) discute temas atuais e vividos pelas famílias, pelos educadores e pela sociedade, através de novas abordagens e enfoques para as realidades da vida material, dando primazia a uma ética universal do ser humano, da solidariedade, afetividade e amorosidade pelo próximo, sempre em oposição à ética do mercado que está voltada, apenas, para a obtenção do lucro e da especulação financeira, da ganância, exclusão, racismo, violência de todo tipo e o desamor, pois a globalização acentua as desigualdades.

Segundo Freire (2014), algumas questões devem orientar, continuamente, a reflexão pedagógica dos professores, a saber: “como promovo uma educação libertadora dentro da minha sala de aula? De que forma a educação se relaciona com a transformação social? Como os conhecimentos podem ser instrumentos de emancipação política para os alunos?”. São questões que servem para iluminar o fazer político do educador, dentro de uma realidade em que professores e alunos precisam ser agentes críticos do ato de conhecer.

A leitura de Freire (2014) provoca essa sensação de que precisamos refletir sobre a realidade educacional de forma contextualizada, para que possamos sair de uma consciência ingênua e para uma consciência crítica, capaz de transformar a realidade e gerar novas ideias,

abordagens e categorias. Essa prática é crucial para compreender a realidade dos alunos dentro do processo de produção capitalista, que prioriza e mercantiliza a educação e desumaniza o ser humano.

Os processos de luta dos sujeitos históricos por seus direitos, por melhores condições de vida e seus projetos estão sempre presentes dentro dos sonhos de cada um. Por essa razão, não existe educação neutra. A mudança é sempre possível, mesmo em pequenos passos. Nesse sentido, as classes sociais, os movimentos sociais, os diferentes grupos étnicos, raciais, de gênero, LGBTQ+, ou seja, a luta por seus direitos e contra qualquer forma de opressão que queira aniquilar os sonhos por meio de injustiça, discriminação, violência e desrespeito ao outro deve estar presente na pedagogia da indignação de todos os educadores libertadores.

O educador progressista age com responsabilidade, liberdade com consciência ética e com os devidos limites. Ele tem escolha e decisão política coerente com o que prega e faz. Segundo Freire (2014), esse educador estimula a voz e o debate dos alunos, aceita posição diferente da sua, pois desafia o silenciamento, o autoritarismo e o discurso fatalista. Ainda para o autor, a educação é um ato político e que precisamos ter coerência e conexão entre o pensar e o agir.

A indignação deve estar sempre presente no fazer pedagógico, com princípios éticos e respeito à vida não apenas dos seus pares, como também a todos os seres vivos, como os animais, as plantas, ao ecossistema como um todo. Freire (2014) era contrário a qualquer forma de desrespeito pela vida e prezava pela ética.

Portanto, a educação libertadora está voltada para a reflexão crítica das diferentes formas de ver e estar no mundo. Além disso, a educação libertadora repudia toda e qualquer forma de exclusão, invisibilidade, inferiorização e negação do outro. Para Freire (2014), é possível viver um sonho de lutas, de leitura, de rebeldia, de recusa a toda forma de negação do ser humano para uma transformação consciente e libertadora.

5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS EM E PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As políticas públicas educacionais, de modo geral, congregam ações, planos, programas ou propostas realizadas pelos governos para efetivar o direito à educação instituído na CF/88 e materializadas em leis, decretos, portarias, resoluções e outros atos normativos. Essas políticas públicas são (re)construídas através de concepções, compromissos e negociações que envolvem disputas de diferentes atores sociais, a fim de

atender os interesses e fortes pressões dos grupos de poder econômico dentro da sociedade. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019)⁴ afirmam que:

[...] são relações complexas e que podemos observar, por exemplo, no aperfeiçoamento proposto sucessivamente em nossos modelos de avaliação do desempenho escolar, SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE, e de produtividade acadêmica, em governos de orientações diversas, mas, com a proposta básica de continuidade de uma política avaliativa que vai se revelando cada vez mais métrica. Também, esse processo de ajustes está nos fundamentos da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) em suas justificativas e proposta de sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustadoras às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda esteja em aberto, abrindo um leque de possibilidades.

As políticas educacionais no Brasil são marcadas pelas discontinuidades e ficam à mercê de interesses de grupos políticos e econômicos, como ocorre com as políticas de avaliação e de formação de professores. Reis, André e Passos (2020, p. 36) “propuseram uma base para a análise de políticas composta por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”.

Ainda segundo as autoras, as limitações de continuidade das políticas educacionais no Brasil se devem a dois fatores: aos debates de vinculação de recursos para a educação e às variações e alterações intermináveis de reformas geradas por cada representante político durante sua gestão. Esse movimento de continuidade e discontinuidade, também, tem demonstrado a prevalência das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado, já que estas teriam maior durabilidade.

O professor não pode se perceber como pronto e acabado somente porque fez sua formação inicial e está licenciado para a profissão docente. É fundamental se compreender como um aprendiz no processo, reinventando-se e (re)criando-se permanentemente, com os estudantes dentro do espaço dialético de produção do conhecimento, assim ambos estão fazendo juntos a leitura da realidade.

O professor precisa ter a consciência da necessidade da formação profissional continuada para trazer para suas aulas a leitura do mundo, da política, da economia, da ciência, dos Direitos Humanos e fundamentais, ou seja, de todas as práticas sociais existentes na realidade, de forma crítica e libertadora, ainda que este atue no âmbito das ciências da natureza, por exemplo. Sobre isso, Freire (2011, p. 82) defende que o docente

⁴Gatti *et al.* (2019) apresentam um panorama de várias pesquisas sobre as várias políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos últimos 20 anos, apresentando alguns resultados positivos e problemas enfrentados, como: Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério; FUNDEB; REUNI; PROUNI; FIES; PARFOR; PAR; PDE; Pró-letramento; Pró-licenciatura; oferta de licenciatura pela UAB; Pibid; PNE, Pareceres e Resoluções do CNE, e outras.

precisa refletir sobre as seguintes questões: “Que tipo de política estou fazendo em classe? Ou seja, estou sendo um professor a favor de quem?”.

Nesse contexto de mudanças, o professor não pode se deixar vencer pelo medo, a fim de abandonar a pedagogia de transferência de conhecimento para desenvolver a educação emancipadora, libertadora e dialógica, mesmo sabendo que está na mira dos grupos ultraconservadores⁵ que os impõem ameaças, vigilâncias constantes e violências psicológicas por meio de gravações realizadas pelos alunos, descredibilizando e desacreditando a profissão, por acusações de fazer balburdias, de doutrinação comunista dos alunos, etc.

As políticas de formação de professores no Brasil estão marcadas, também, por várias mudanças, a fim de atender a privatização da educação no país. Isso faz com que haja grandes blocos econômicos interessados nessa atividade, que se tornou uma mercadoria muito lucrativa para o capital, principalmente internacional.

Reis, André e Passos (2020) reconhecem que os próprios textos das diretrizes para formação docente vinculam a necessidade imposta pelas conjunturas externas de internacionalização da educação à economia, em detrimento da melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento sustentável no âmbito interno. Sobre esse aspecto, Reis, André e Passos (2020, p. 41) argumentam que:

Nesse extrato de documento, percebemos que o texto incorporou elementos presentes na discussão mais ampla sobre a necessidade de o Brasil alinhar a formação de profissionais mais qualificados frente à exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas diretrizes da globalização, ilustrando o que Ball (2001*apud* GIDDENS, 1996, p. 367) afirma sobre um novo paradigma das políticas educacionais e que fazem eco aqui no Brasil: “[...] Giddens (1996, p. 367) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’”, se referindo não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p. 101).

O que se observa é que as políticas educacionais são (re)formuladas constantemente para atender os ditames neoliberais dos grupos empresariais na definição dos rumos da educação. Isso acarreta numa formação aligeirada, muitas vezes oferecidas por programas de Educação à Distância (EaD)⁶ ou oferecida sem a vinculação entre teoria e prática, sem

⁵ Querem que o currículo padronizado hegemonicamente com as regras da elite, sem o questionamento ao *status quo* da classe dominante.

⁶ As autoras Gatti *et al.* (2019) não desconsideram a importância dessa modalidade num país com as dimensões geográficas do Brasil, se for bem planejadas podem ampliar as oportunidades educacionais em determinadas regiões do país, mas a prática no nosso país tem demonstrado vários problemas como: “[...] monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias

interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação, tampouco formação humana integral. Dessa forma, uma série de fatores, inclusive econômicos, sociais e políticos, impedem que os estudantes tenham um maior aprofundamento teórico-prático para fazer a associação entre a formação inicial e a realidade de cada contexto escolar. Diante disso, Reis, André e Passos (2020, p. 25) afirmam que:

A partir de uma formação contextualizada, dinâmica e reflexiva, estabelecida pelos entes federados na formulação de suas políticas de formação de professores e organizada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas IES formadoras, as diretrizes do Parecer CNE/CP nº 2/2015 vêm se constituindo no atual desafio da formação docente no Brasil.

As autoras, ao mencionar os estudos realizados por Gatti (2016), apontam que os legisladores, ao formular as políticas públicas e ações, ignoram as causas reais que poderiam contribuir para uma melhoria no exercício da docência, já que se faz necessário ter uma

[...] formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 43).

Candau (2013) defende que a vida cotidiana oferece múltiplas situações relacionadas aos Direitos Humanos. Para a autora, é importante resgatar as histórias de vida dos alunos para, a partir daí, desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido para incorporar seus conhecimentos, visões e perspectivas com a ótica dos Direitos Humanos. Uma forma de abordar essa questão seria a captação inicial das dúvidas e questionamentos que professores e alunos trazem da sua realidade.

Preleciona Candau (2013) que ser sujeito de direitos, pelo simples fato de sermos humanos e ter dignidade, desencadeia quatro movimentos para serem trabalhados no processo educativo, a fim de desconstruir a ideia do direito como “graça”. Primeiramente, é preciso saber/conhecer os direitos (trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos), desenvolver uma autoestima positiva, depois a capacidade argumentativa e, por fim, promover a cidadania ativa e participante.

A educação em Direitos Humanos deve integrar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica e superior e ser incorporada de forma transversal, interdisciplinar, com conteúdo específico dentro das disciplinas existentes ou de outras formas curriculares. Todas as práticas pedagógicas e instrumentos de gestão, como o projeto

a uma formação à distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão [...]” (GATTI *et al.*, 2019, p. 51).

político pedagógico, regimento escolar, programa pedagógico de cursos superiores, materiais pedagógicos e didáticos devem incorporar os Direitos Humanos. Para Gattiet *al.* (2019, p. 75), “Essas propostas, em perspectiva política, agregam novos fatores formativos que transcendem aspectos meramente cognitivos e técnicos, ampliando os horizontes das formações e também sobre o papel dos docentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos - EDH se insere no contexto social da atualidade, bem como, na necessidade de mudanças tanto no nível de consciência quanto da práxis docente para internalizar os direitos humanos na prática pedagógica, seja de forma interdisciplinar ou transversal. É condição *sine qua non* que estes conceitos estejam presentes na educação e nos processos de formação de docentes e demais profissionais que atuam na relação de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista a nossa realidade de violação dos direitos, marginalização com a desumanização de pessoas e atrocidades presentes no cotidiano, há necessidade de mudança tanto no nível de consciência quanto da práxis docente, a fim de para internalizar os Direitos Humanos na prática pedagógica, seja de forma interdisciplinar ou transversal. Nesse sentido, através da formação inicial e continuada pode atuar como um instrumento para que os Direitos Humanos estejam presentes na educação e nos processos formativos não apenas, dos docentes, mas também, de outros profissionais.

Por meio de situações significativas, da problematização da realidade, da superação de hegemonias preconceituosas, colonialistas, massificadoras, individualistas, eurocêntricas que foram construídas historicamente, é possível desconstruir práticas opressivas para formar uma nova consciência, agora humanizada e colaborativa. Tais ações podem trazer mudanças significativas no processo de formação inicial e continuada, visto que busca uma participação dos sujeitos de forma dialética, reflexiva, crítica, libertadora e transformadora da práxis.

Além da importância normativa, ou seja, da presença do direito à educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na legislação infraconstitucional, é importante frisar a relevância do incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, entendendo-o como vetor de transformação dentro da relação de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, há a necessidade de destaque ao aspecto libertador da Educação em Direitos

Humanos, que visa a emancipação do cidadão a partir do conhecimento dos seus direitos enquanto indivíduo e coletividade.

As crianças precisam viver os Direitos Humanos e aprender sobre seus direitos culturais. Faz-se necessário o processo de aprendizagem, para que possam conhecer seus direitos e não serem omissas, cúmplices dos processos de violação. Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos precisa ser vivida no cotidiano escolar, fazendo parte da matriz curricular e da cultura das instituições, objetivando a preservação e a consolidação das conquistas históricas importantes e realizando novas delas. Assim, a Educação em Direitos Humanos poderá desenvolver novas mentalidades e consolidar as bases epistemológicas.

O Brasil, a partir da ratificação de normas internacionais, institucionalizou em seu ordenamento jurídico e implantou a Política de Formação Docente, presente nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, ampliando a consciência na matéria. Dessa feita, a partir do destaque dado aos direitos humanos, poderemos exercer a cidadania plena, entendendo a Educação em Direitos Humanos como ferramenta para o desenvolvimento, priorizando o diálogo, a discussão e a pesquisa a partir das próprias experiências vividas dentro das realidades dos sujeitos da escola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ed. -Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.
- BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. 7^a reimpressão; Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. (Tradução Carlos Nelson Coutinho e apresentação de Celso Lafer).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 3d. -São Paulo: Vrasoliense, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24 ed. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. **Resolução nº1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes nacionais para a Educação em direitos Humanos. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em 10 out.. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20.10.2020.

CANDAU Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Kildare Carvalho. **Direito Constitucional**. 18 ed., Belo Horizonte: Del Rey, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação Pesquisa**, 39 ed., v. 3. São Paulo, Ahead of print, 2013.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

ECHTERHOFF, Gisele. **Direitos Humanos**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13 ed. -São Paulo: paz e Terra, 2011. (Tradução Adriana Lopes; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 (Tradução Rosiska Darcy de Oliveira).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 Reim. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PASSOS, L.Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.12, n. 23, p.33-52, jan/abr.,2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n 8, jan/abr, p.7-22, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**.14 ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**.4 ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU Brasil. **A ONU e os Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/direitos-humanos/>. Acesso em 18 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/direitos-humanos/>. Acesso em 18 out. 2020