



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC
MESTRADO PROFISSIONAL**

ANA CONCEIÇÃO ALVES SANTIAGO

**MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DIREITOS HUMANOS NAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM *ONLINE***

**SALVADOR,
2015**

ANA CONCEIÇÃO ALVES SANTIAGO

**MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DIREITOS HUMANOS NAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM *ONLINE***

Trabalho de Conclusão de Curso, sob o formato de Proposta de Inovação Tecnológica e Educacional, como requisito parcial de avaliação do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientador: Prof. José Claudio Rocha, Dr.

**SALVADOR,
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Santiago, Ana Conceição Alves

Mbote: rede colaborativa difusora dos direitos humanos nas comunidades de aprendizagem online / Ana Conceição Alves Santiago. – Salvador, 2015.
125f.

Orientador: José Claudio Rocha.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Campus I.

Contém referências.

1. Direitos humanos - Brasil. 2. Tecnologia da informação - Aspectos sociais. 3. Educação - Aspectos sociais. 3. Aprendizagem. 4. Ensino à distância. 5. Ensino auxiliado por computador. I. Rocha, José Claudio. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 323.4

FOLHA DE APROVAÇÃO

"MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DIREITOS HUMANOS NAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE"

ANA CONCEIÇÃO ALVES SANTIAGO

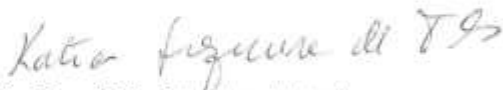
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*scripto sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 29 de outubro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Cláudio Rocha
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Universidade Católica de Salvador - UCSAL
Doutorado em Educacion Administration
The Pennsylvania State University - PSU (Estados Unidos)

Dedico este estudo a Deus, que me
concedeu forças para concluí-la;

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder forças e fé durante esta caminhada que foi intensa. Toda honra e toda glória são para Ti Senhor.

Agradeço a minha família e aos meus amigos, que entenderam os momentos de distanciamento, que respeitaram meu sono diurno, por causa de noites intensas de produção. Meu agradecimento especial vai primeiramente ao meu melhor amigo, meu irmão de coração Leonardo Ferraz, que tem me apoiado de diversas formas nesse processo, através de seus conselhos sábios e pertinentes. Agradeço as minhas irmãs, especialmente Elisangela, que me acolheu em sua casa, me dando suporte para poder produzir.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, professor José Claudio, pela “liberdade vigiada” e por ter me desafiado a escrever sobre uma temática, relativamente nova, para mim. Agradeço também ao olhar cuidadoso e criterioso das professoras Tânia Hetkowski e Kátia Freitas, da banca examinadora, que sem as orientações delas no processo de qualificação, este trabalho não poderia ser concretizado.

Estendo meus agradecimentos às meninas maravilhosas da secretaria do GESTEC, muito obrigada!

E não posso finalizar meus agradecimentos sem lembrar de três pessoas maravilhosas, que de forma direta e indireta, me ajudaram nesse estudo: Prof. Patrícia Lessa, Prof. Marcea Sales e Prof. Mary Sales, muito obrigada! Agradeço aos meus colegas da turma de 2013, e colegas e amigos dos grupos de Pesquisa: GEDH e CriaAtivos, obrigada a todos vocês!

ONDE VOCÊ ESCONDE O SEU PRECONCEITO?

Alguns atiram bananas,
Outros apedrejam em nome de Deus...
Onde você esconde o seu preconceito?

A mulher não quer mais ser estuprada,
Mas a lei protege o agressor...
Onde você guarda o seu preconceito?

A fé pode remover montanhas,
Mas não vence a intolerância...
Onde você oculta o seu preconceito?

Bajulação para os ricos,
Desprezo aos pobres...
Onde você abriga o seu preconceito?

Ser gay é doença,
Que se cura com violência...
Onde você refugia o seu preconceito?

Outra bala perdida,
Mata o dançarino na favela.
Onde você alimenta o seu preconceito?

A educação ensina o respeito,
Mas não queremos apreender a lição...
Onde você aprende o seu preconceito?

A Declaração proclama,
Somos todos iguais...
Até quando você vai ter preconceitos?

RESUMO

Esta proposta de inovação tecnológica e educacional tem como objetivo tratar de forma mais ampla o processo de constituição e ampliação de uma Rede colaborativa e interdisciplinar de aprendizagem *online* baseada no *Design* Pedagógico, no âmbito dos Direitos Humanos (DDHH), Educação em Direitos Humanos (EDH) e Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência (OBDHCV). Foi analisado a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos recursos digitais na construção de conteúdos, na forma de materiais educacionais, que servirão de norteadores para a ampliação dessa Rede. A importância dessa proposta parte da necessidade de disseminação e constituição de uma Educação em Direitos Humanos que evidencie mudanças em todo o contexto educacional a partir de um agir coletivo e transformador do contexto social. Neste sentido, questionou-se: de que forma o OBDHCV, aliado as tecnologias digitais, constituíram comunidades de aprendizagem que potencializem a difusão e construção de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos? Para colocar as evidências de pesquisa e responder a este questionamento, que contribuiu para a execução dessa proposta, foi utilizada como abordagem de pesquisa, a Pesquisa-Ação, que possibilitou refletir acerca de todo o processo investigativo e também para a concretização das ações planejadas. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se da Observação Participante e da Entrevista *online*, a partir de uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Todos esses procedimentos de pesquisa contribuíram significativamente para a ampliação do Portal Mbote, uma rede que promove discussões acerca dos DDHH e EDH e assim esta Rede possa estar coerente com as necessidades atuais de ensinar e aprender a partir de uma lógica de interatividade, colaboração e dialogicidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência. Portal Mbote. Educação *online*.

ABSTRACT

This proposal for technological and educational innovation aims to address broader process of formation and expansion of a collaborative and interdisciplinary network form of online learning based on Design Teaching in the context of Human Rights (DDHH), Human Rights Education (HRE) and Observatory of Human Rights, Citizenship and Violence (OBDHCV). The inclusion of Information and Communication Technologies was analyzed (ICT) and digital resources in building content in the form of educational materials, which will serve as guiding to expand this network. The importance of this proposal is the need to spread and establishment of a Human Rights Education that evidences changes throughout the educational context from a collective work and transforming the social context. In this sense, he wondered: how the OBDHCV, combined with digital technologies, were learning communities that enhance the dissemination and development of knowledge about human rights? To put research evidence and answer this question, which contributed to the implementation of that proposal, it was used as a research approach, the Action Research, which made it possible to reflect on the whole investigative process and to the implementation of the planned actions. As data collection instrument was used the participant observation and interview online, from a qualitative perspective of research. All these research procedures contributed significantly to the expansion of Mbote Portal, a network that promotes discussions about DDHH and EDH and so this network can be consistent with the current needs of teaching and learning from an interactive logic, collaborative and dialogical.

Keywords: Human Rights. Education in Human Rights. Observatory of Human Rights, Citizenship and violence. Portal Mbote. Online education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - PERCURSO ECONÔMICO, POLÍTICO E SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS	22
QUADRO 2: PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E PERSPECTIVA INTERCULTURAL.	38
QUADRO 3: MARCO HISTÓRICO DA EAD MUNDIALMENTE	51
QUADRO 4: PERCURSO HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL	55
QUADRO 5: CONCEPÇÕES DE DESIGN	63
QUADRO 6: PARÂMETROS DE ELABORAÇÃO DE MED BASEADOS DO DP	67
QUADRO 7: REDES DE DDHH E EDH NO BRASIL	71
QUADRO 8: COMUNIDADES TRADICIONAIS X COMUNIDADES VIRTUAIS	74
QUADRO 9: ELEMENTOS ESTRUTURAIS QUE CONSTITUEM AS COP	75
QUADRO 10: CONCEPÇÕES ACERCA DO OBDHCV E REDES <i>ONLINE</i> DE APRENDIZAGEM	88
QUADRO 11: CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS; CONTEÚDOS ABORDADOS; OFERTA DE CURSOS	88
QUADRO 12: CONCEPÇÕES ACERCA DO OBDHCV	89
QUADRO 13: CONCEPÇÕES ACERCA REDE <i>ONLINE</i> DE APRENDIZAGEM E SUAS CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS	90
QUADRO 14: OFERTA DE CURSOS; FORMAÇÃO DOCENTE; INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS APRENDIDOS E A PRÁXIS.	91

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CARACTERÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS DOS DIREITOS HUMANOS	24
FIGURA 2: DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS	29
FIGURA 3: HORIZONTES QUE CONSTITUEM E DÃO O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	37
FIGURA 4: EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE EAD E DAS SUAS TECNOLOGIAS	53
FIGURA 5: NOVA SOCIEDADE POSSIBILITADA PELA EAD E EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>	59
FIGURA 6: PERCURSO CÍCLICO DA PESQUISA-AÇÃO	81
FIGURA 7: CICLO DE DESENVOLVIMENTO DA EDH EM UMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E EDUCACIONAL	96
FIGURA 8: LOGOMARCA	98
FIGURA 9: PÁGINA INICIAL	100
FIGURA 10: BIBLIOTECA VIRTUAL	101
FIGURA 11: CURSOS <i>ONLINE</i>	101
FIGURA 12: REVISTA VIRTUAL	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: SEXO	86
GRÁFICO 2: FAIXA ETÁRIA	87
GRÁFICO 3: ESCOLARIDADE	87

LISTA DE SIGLAS

CAO – COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM *ONLINE*

CAPES – COORDENAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

COP – COMUNIDADE DE PRÁTICA

CVA - COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

DDHH – DIREITOS HUMANOS

DH – DIREITO HUMANO

DP – DESIGN PEDAGÓGICO

DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EDH – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

GEDH – GESTÃO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

GESTEC – GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADOS À EDUCAÇÃO

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE

MEC – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

MED – MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL

MOODLE – *MODULAR OBJECT ORIENTED DISTANCE LEARNING*

OBDHCV – OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

OBEDUC – OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PIDCP – PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS

PIDESC – PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

PMEDH – PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

PNDH – PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNEDH – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

PNPG – PROGRAMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SEED – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

TD – TECNOLOGIAS DIGITAIS

TIC – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UCSAL – UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

ZDP – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: CONEXÕES INICIAIS	19
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, FILOSÓFICA E SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS	19
1.1.1 As dimensões dos Direitos Humanos	25
1.1.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH 1948	29
1.2 A EDUCAÇÃO “EM” E “PARA” OS DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS	33
1.2.1 A Educação em Direitos Humanos e os processos formativos	36
1.2.2 Educação em Direitos Humanos e os Marcos Legais	41
2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO	46
2.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	46
2.2 CARTOGRAFIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	49
2.2.1 A Educação <i>online</i> e a difusão do conhecimento	56
<i>2.2.1.1 Interatividade</i>	60
<i>2.2.1.2 Hipertextualidade</i>	61
<i>2.2.1.3 Dialogicidade</i>	61
2.2.2 O Design Pedagógico da Educação <i>online</i>	62
3 MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DDHH	69

3.1 REDES COLABORATIVA E INTERDISCIPLINAR	69
3.2 AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM <i>ONLINE</i>	72
3.2.1 As comunidades de aprendizagem como “comunidades de prática”	75
4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA – O PERCURSO METODOLÓGICO	77
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	80
4.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA	83
4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	83
4.3.1 A observação participante	83
4.3.2 Entrevistas	84
<i>4.3.2.1 Os sujeitos participantes da investigação</i>	85
4.3.3 Análise e Interpretação dos dados	85
4.3.4 Aspectos éticos	92
4.4 PROPOSTA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E EDUCACIONAL MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	93
4.4.1 Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência – OBDHCV	94
4.4.2 O Portal Mbote: uma comunidade de aprendizagem <i>online</i>	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXO (S)	118

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os recursos digitais têm transformado os processos de socialização e produção de saberes, permitindo que novas práticas, aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, possibilitem a construção de conteúdos na forma de objetos de aprendizagem, hipertextos, imagens digitais, material educacional digital (MED), entre outros. Estes conteúdos, mediados pelas tecnologias digitais (TD), potencializam e reestruturam práticas educacionais, possibilitam novas formas de pensar a construção do conhecimento, o uso da comunicação e a interação entre sujeitos.

Neste contexto, surgiu então a necessidade de ampliação de um espaço, no qual seja possível criar, compartilhar, propor e divulgar conhecimentos e soluções para os problemas em que a sociedade atual se encontra mergulhada, principalmente no que se refere aos Direitos Humanos, e essas ações foram concretizadas a partir da constituição de redes de colaboração.

Tornou-se então urgente a ampliação do Portal Mbote, que se caracteriza como uma rede colaborativa e interdisciplinar de aprendizagem, que traz no seu escopo as discussões referentes aos Direitos Humanos e a proposição de uma Educação em Direitos Humanos. Este Portal se constitui como uma das estratégias de disseminação de informações e conhecimentos produzidos pelo Observatório de Direitos Humanos (OBDHCV).

O OBDHCV é uma rede colaborativa e interdisciplinar e é composto pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), se constituindo como um programa interinstitucional organizado a partir de princípios democráticos participativos. Este Observatório vincula-se ao Observatório de Educação (OBEDUC), que é um Programa de fomento que propõe o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tenham relação com a temática da Educação.

Para a ampliação do Portal Mbote, tendo o OBDHCV como *lócus* de estudo, foi necessário refletir acerca das TIC, TD, Educação a Distância (EaD), Educação *online* e *Design* Pedagógico, pois este Portal tem como objetivo principal garantir uma prática dialógica e interativa nos processos de ensinar e aprender em espaços *online*.

Partindo desse pressuposto, se fez necessário organizar, conceituar, contextualizar e relacionar as concepções de Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos presentes na missão do Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência (OBDHCV), para que fosse possível planejar a ampliação da Rede Mbote, que se caracteriza como uma Rede colaborativa difusora dos Direitos Humanos nas comunidades de aprendizagem *online*. Sendo assim, questionou-se: “De que forma o OBDHCV, aliado as tecnologias digitais, constituirão comunidades de aprendizagem que potencializem a difusão e construção de conhecimentos sobre os Direitos Humanos? ”

Como possibilidade de responder este questionamento tornou-se pertinente conhecer os pressupostos históricos e filosóficos dos Direitos Humanos, as suas orientações para a educação, a ampliação de um contexto de aprendizagem baseado nas TD e a concepção e constituição do OBDHCV.

Foi necessário realizar investigações e observações que sinalizassem os caminhos necessários para a elaboração dessa proposta pedagógica, que estivesse em consonância com as necessidades atuais de ensino e aprendizagem e, com os princípios que norteiam a relação entre os Direitos Humanos, TIC e concepções sobre educação implicados no processo. Os temas abordados nesta pesquisa, não teve a pretensão de esgotar as discussões, mas criar oportunidades de reflexões e contribuições para um despertar consciente para as questões inerentes aos Direitos Humanos e Educação no contexto atual.

Assim, a seção inicial: **Direitos Humanos e educação: conexões iniciais**, propôs uma reflexão sobre seu surgimento, as concepções que o define, bem como as gerações que o caracteriza e a constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um documento legal que ratifica a sua importância na construção de um Estado Democrático. Reflete e orienta também a formação de sujeitos de direitos, o fortalecimento e proposição de uma educação em direitos humanos, enquanto educação ao longo da vida e global explicitando os dispositivos legais que a subsidiam.

Na segunda seção: **Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação a Distância e Difusão do Conhecimento**, é evidenciado a importância das TIC e TD nos processos de ensino e aprendizagem. Traz uma cartografia da Educação a Distância e seu processo evolutivo implicando que ao se inserir recursos tecnológicos e digitais nos espaços virtuais da internet, esta Educação se constitui como uma

Educação *online*. Neste tópico abordou-se também o *Design Pedagógico* e os seus parâmetros que subsidiaram a ampliação do Portal Mbote.

A terceira seção, **Mbote: Rede Colaborativa Difusora dos DDHH**, apresenta uma discussão teórica de Redes colaborativa e interdisciplinar de aprendizagem, a qual os sujeitos tornam-se autores e condutores de todo processo criativo. As novas tecnologias ampliaram as possibilidades de relacionamento e participação social, neste sentido o Portal Mbote utilizou-se das tecnologias digitais para ampliar e possibilitar a participação das pessoas nas situações que afetam sua vida e seu contexto.

A quarta seção dedicou-se a refletir acerca do fazer metodológico: **Contextualizando a Pesquisa – O Percurso Metodológico**, que se fez necessário clarificar a sistematização do conjunto de procedimentos e técnicas de pesquisa que foram utilizadas para a obtenção das informações. A metodologia deste trabalho tem caráter qualitativo, que consiste na escolha adequada das teorias e métodos coerentes com o objeto a ser pesquisado. Neste tópico, discorreu-se acerca do Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência como uma rede colaborativa e interdisciplinar, que propõe a construção de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos. Faz uma análise do Portal Mbote, como uma comunidade de aprendizagem e de prática, e tece reflexões sobre o seu percurso de desenvolvimento e implantação.

Foi utilizada como abordagem de pesquisa a Pesquisa-Ação, que permitiu construir um processo interativo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa a partir de um enfoque dialógico, e utilizou-se, também, da observação participante e das entrevistas individuais *online*, para que todas as informações e dados, que são frutos deste diálogo, fossem analisados.

Este trabalho se caracteriza como um processo de inovação tecnológica e educacional, pois traz em seu escopo a constituição de uma rede colaborativa *online* que potencializa práticas de empoderamento dos sujeitos, e evidencia como as inovações possibilitadas pelo uso das TD podem contribuir para a qualidade e equidade da educação.

Nesse contexto, este estudo torna-se um convite para que se possa refletir e propor ações para a efetivação de uma Rede de aprendizagem *online* acerca da Educação em Direitos Humanos, que deve ser o fundamento ético deste novo contexto educacional, bem como suscitar discussões para a promoção de uma educação transformadora e libertadora.

1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: CONEXÕES INICIAIS

Nesta seção é apresentado um breve panorama dos Direitos Humanos (DDHH), assim como uma discussão acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH), como paradigma emancipatório da educação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, FILOSÓFICA E SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS

O campo conceitual dos Direitos Humanos (DDHH) fundou-se, historicamente, a partir das transformações sociais. Assim, ao iniciar uma reflexão sobre o papel desses direitos na sociedade, faz-se necessário considerar sua dimensão histórica, filosófica e social, analisando o modo como foi sua evolução ao longo do tempo e os contextos onde estes se inserem.

Os Direitos Humanos constituem-se como um tema amplamente discutido e analisado nas sociedades contemporâneas, desde uma perspectiva internacional à local, desde os aspectos mais globais aos mais específicos, sendo foco de diversos estudos e teorias, pois estes direitos possuem sentidos, conceitos e significados diversos, tornando-se um campo de estudo polissêmico.

Diante da pluralidade semântica para os Direitos Humanos encontram-se algumas denominações como: direitos fundamentais, liberdades individuais, direitos públicos subjetivos, direitos naturais e direitos do homem. Essa diversidade conceitual é fruto de condições históricas, posicionamentos filosóficos e também científicos, que se modificam em cada época e em diferentes sociedades.

De acordo com Bobbio (2004) existem diversas perspectivas para o tratamento dos direitos humanos, enquanto direitos fundamentais: histórica, cultural, filosófica, ética, entre outras. “O que parece fundamental numa civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.” (p. 18). Estes direitos, para o autor, são vistos como “direitos historicamente **relativos**.” (p. 18), sendo então impossível atribuir-lhe uma concepção absoluta.

Em face dessa diversidade semântica, será exposta neste trabalho a concepção contemporânea de direitos humanos, que surgiu a partir da constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948.

Para uma compreensão mais efetiva dos DDHH, os sentimentos sociais que assumem em cada realidade, bem como os paradoxos inerentes, torna-se imprescindível tecer uma pequena (re)construção da sua trajetória histórica. Ao analisar este percurso, pode-se perceber a constituição de diferentes declarações, as quais foram compostas por diversos textos, estando estruturadas a partir de distintos momentos históricos. Mesmo com estas diferenças é possível inferir, de forma clara, que estas declarações são mais que ideias, são documentos consistentes que provam as lutas realizadas pelos diferentes povos, como forma de obter sua libertação.

Ao se pesquisar, ainda que brevemente, no percurso histórico dos Direitos Humanos são encontradas as primeiras leis, que de certo modo, influenciaram a concepção destes, tais como:

- 1694 a.C. – Código de Hamurabi (Mesopotâmia)
- 3000-1000 a. C. – Civilização Egeia
- 1300-450 a.C. – Lei Mosaica (Pentateuco)
- 1300-800 a.C. – Código de Manu (Hinduísmo)
- 1000 a.C. – Leis Zoroastrianas
- Séculos XV-XIV a.C. – surgem as legislações Budista e Confuciana
- 450 a.C. – Lei das XII Tábuas (Roma)
- Séculos I a XV – Legislação Cristã
- Século VII – Legislação Islâmica (LEITE, 2014, p.2).

É nesse período, denominado de axial, que surgem as primeiras concepções teóricas que propõem a constituição de princípios e diretrizes essenciais para a vida do ser humano, pois conforme explicita Comparato (2010, p. 11) é neste momento

[...] que o ser humano passa a ser considerado, pela primeira vez na História, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes.

Conhecer o contexto histórico dos DDHH possibilita reconhecer que estes foram construídos ao longo da história, a partir de transformações sociais, econômicas

e políticas, promovendo surgimento de princípios e diretrizes fundamentais da vida humana que continuam em vigor até os dias atuais. Os direitos humanos, em sua essência, são caracterizados como direitos **históricos** (BOBBIO, 2004), que nascem das lutas dos homens em busca de sua emancipação e mudança nas condições de vida. A historicidade se constitui uma das características principais dos DDHH na contemporaneidade.

Como subsídio ao processo de desenvolvimento dos direitos humanos elaborou-se o quadro a seguir, no qual são apresentados os períodos e pressupostos históricos que embasaram este processo.

Quadro 1 - Percurso econômico, político e social dos Direitos Humanos

PERÍODO	CONTEXTO ECONÔMICO, SOCIAL E POLÍTICO.	DIRETRIZES FUNDAMENTAIS
Idade Média (Século V ao XV)	<p>Período marcado pela organização feudal, ocasionando assim um esfacelamento do poder político e econômico;</p> <p>A partir do século XI dá-se início ao movimento de reconstrução da unidade política que se encontrava perdida, pois o poder estava sob o domínio da nobreza e clero.</p>	Constituição da Magna Carta, em 1215, na Inglaterra. Sendo esta, a primeira declaração formal de direitos, onde positivou vários aspectos do que hoje são considerados os direitos fundamentais.
Idade Moderna Século XVII	<p>“Crise da consciência europeia”, que fez surgir na Inglaterra um sentimento de liberdade;</p> <p>Uma nova ordem econômica se estabelece – o capitalismo, oposto do feudalismo.</p>	Como diretrizes fundamentais têm-se: <i>habeas corpus</i> (Inglaterra) e o <i>Bill of rights</i> (Estados Unidos), neste último nasce a ideia de um governo representativo que começa a “firmar-se como garantia institucional indispensável das liberdades civis.” (COMPARATO, 2010, p.47).
Idade Moderna Independência Americana (1776)	A Independência foi declarada em 1776, onde suas 13 colônias inglesas se tornaram independentes.	<p>A Declaração do bom povo da Virgínia, de 16 de junho de 1776, proclamava que todos os seres humanos são livres e independentes, possuindo direito a vida e liberdade; com esta Declaração pode-se dizer que há o nascimento dos direitos humanos na História;</p> <p>A Declaração de Independência dos Estados Unidos de 4 de julho de 1776, também proclamava o direito à vida e a liberdade, reforçando nesta a busca da felicidade como direito.</p>
Idade Moderna Revolução Francesa (1789)	A Revolução Francesa representou a derrocada final do Absolutismo;	<p>Em 1789, fruto da Revolução Francesa, foi proclamada pela Assembleia Nacional a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão;</p> <p>Em seu artigo I, ela reforça que os homens nascem livres e iguais em direitos. Sendo reforçada e reafirmada a ideia de liberdade e igualdade;</p> <p>De extraordinária importância para a concepção dos Direitos Humanos, esta Declaração é um documento que retirou privilégios, antes direcionado apenas para a nobreza e beneficiou a burguesia. (LEITE, 2014).</p>

FONTE: (LEITE, 2014; WEIS, 2012; COMPARATO, 2010).

Há evidências, em algumas dessas diretrizes fundamentais, de que os direitos humanos incorporam, em seus princípios, os valores de liberdade e dignidade do ser humano. No entanto, esses conceitos começam a ser discutidos, como Direitos Fundamentais, a partir do século XVIII, quando surge o modelo político denominado Estado Democrático de Direito, resultado das revoluções burguesas e liberais (MARMELSTEIN, 2014). O Estado Democrático de Direito se refere a qualquer Estado que garante o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, a partir da constituição de um ordenamento jurídico, tendo em vista, o enfrentamento das violações contra esses direitos (ROCHA, J., 2009; SANTOS, 2011).

Surge hoje no mundo uma crescente consciência coletiva de que os direitos humanos são concebidos como a base, o sustentáculo de uma civilização, sendo necessário e urgente incentivá-los e garanti-los. Pois, conforme explicita Bobbio (2004, p. 24), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas protegê-los”.

Os direitos humanos podem ser concebidos, também, a partir de dois significados, como explicita Levin (1985, p. 11):

O primeiro é que, pelo simples fato de ser humano, o homem desfruta de direitos inalienáveis. Estes são direitos morais, oriundos da própria condição da humanidade de todo homem, ou melhor, de todo ser humano e que objetivam assegurar sua dignidade. O segundo significado de Direitos Humanos refere-se aos direitos legais, estabelecidos de acordo com as leis jurídicas em vigor nas sociedades, tanto a nível nacional como internacional. A base desses direitos é o consentimento do objetivo desses direitos e não de uma ordem natural, que é a base do primeiro significado.

A partir dessa concepção, pode se depreender que os Direitos Humanos são inalienáveis e fundamentais, sendo estas premissas necessárias para que todos possam ter uma vida digna. Para Kant (1991, p. 84), os direitos humanos, e todos os direitos que dele derivam, são **inalienáveis**, ou seja, inerentes e intrasferíveis pertencentes ao sujeito para sempre “cada um tem seus direitos inalienáveis dos quais não pode abrir mão, mesmo se quisesse, e pelos quais ele está chamado a fazer seu próprio juízo”; e **universais**, que afirma que todo ser humano faz parte da humanidade, e estes direitos valem para todo mundo.

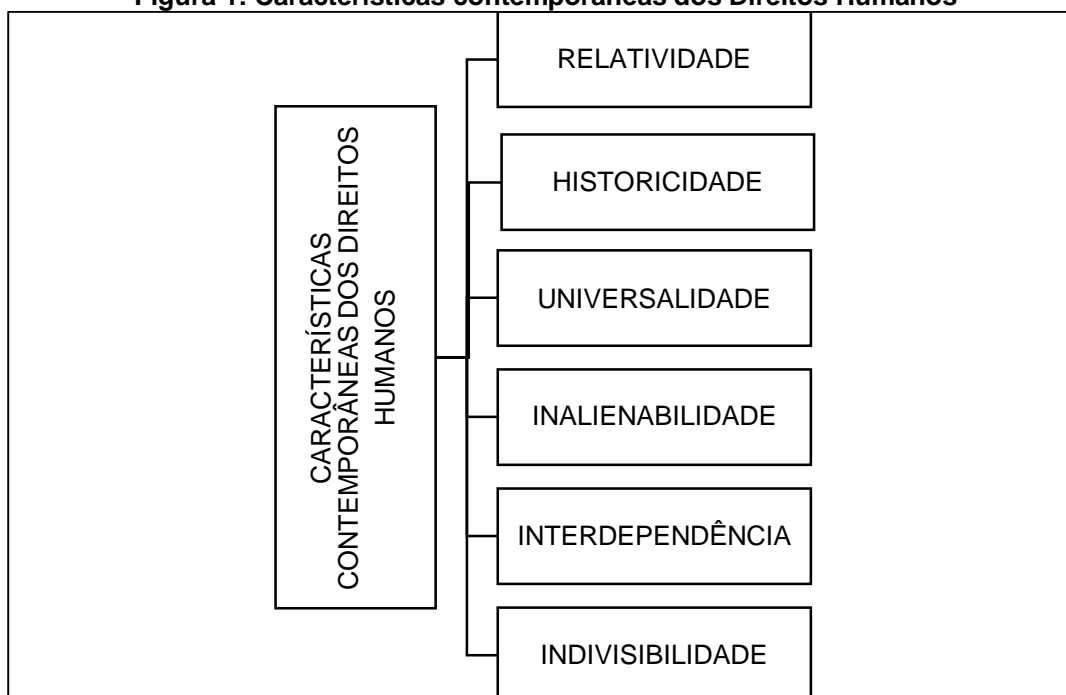
A Universalidade implica o reconhecimento de que todos os indivíduos têm direitos pelo mero fato de sua humanidade, a universalidade diz respeito ao

reconhecimento de que somos todos iguais em relação a direitos e por possuímos igual dignidade (ROCHA D., 2013, p. 56).

Isso implica dizer que os DDHH têm como finalidade a proteção da dignidade do ser humano em uma perspectiva universal. Pode-se inferir, portanto, que os DDHH são decorrentes da própria qualidade de pessoa humana.

A universalidade, relatividade, historicidade e inalienabilidade constituem-se como características inerentes aos direitos humanos e conectadas a estas têm-se: 1) **interdependência**, refere-se aos direitos que estão relacionados entre si e nenhum direito é mais importante que o outro, sendo que, para que um direito seja efetivado, todos os outros devem ser respeitados; e 2) **indivisibilidade**, refere-se a todos os direitos dos seres humanos que não podem ser reduzidos ou fracionados, devendo ser atendidos em sua totalidade, promovendo e garantindo a dignidade da pessoa humana.

Figura 1: Características contemporâneas dos Direitos Humanos



FONTE: Elaboração própria baseado em Mazzuoli (2014) Weis (2012); Leite (2014); Bobbio (2004).

Estas características estão relacionadas à proteção dos DDHH na perspectiva internacional e são contempladas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Compreende-se, então, que os direitos humanos podem ser analisados de diversas maneiras: decorrentes da vontade divina, concebidos como jusnaturalismo

cristão, onde estes direitos nascem com os indivíduos tornando-se um Direito Natural; emanados pelo poder do Estado através de sua ordem jurídica positiva, concebendo este como um direito Fundamental; e, quando surgem das lutas de classes sociais a partir de uma concepção crítico-materialista, sendo este conceituado como Liberdades Individuais (DORNELLES, 2005; 2006). Sendo assim, faz-se necessário entendê-los a partir da sua divisão em dimensões.

1.1.1 As dimensões dos Direitos Humanos

O reconhecimento e a afirmação dos Direitos Humanos são considerados uma importante conquista para a sociedade. Em decorrência desse reconhecimento mundial e sua ampliação torna-se pertinente clarificar seu conteúdo, sistematização e efetivação.

Diversos estudiosos e teóricos têm ratificado uma evolução linear e acumulativa dos direitos humanos, tornando-se necessário organizá-lo em categorias que permitam a estruturação de seu conteúdo específico.

A classificação mais usualmente encontrada é a que identifica três categorias distintas de direitos humanos, com características específicas decorrentes dos valores que inspiraram sua criação, encontrados em momentos sucessivos da História (WEIS, 2012, p. 47-48).

Estas categorias são denominadas gerações dos direitos humanos, pois decorrem de uma classificação tradicional que divide os DDHH em três gerações distintas. No entanto, esta classificação tem sofrido diversas críticas, as quais indicam não haver relação entre as gerações e o seu processo de desenvolvimento histórico (Ibidem).

Assim, essa denominação de gerações pode ser facilmente substituída pela ideia de dimensão. Como afirma Leite (2014, p. 83) “a expressão ‘geração’ induz à ideia de sucessão cronológica dos direitos”. No entanto, estas fases (gerações) não se sobrepõem, mas se fundem e se complementam. Sendo assim, será abordado aqui o conceito de dimensões, por entender este termo como o mais completo.

Para situar historicamente as dimensões dos DDHH, torna-se necessário iniciar essa reconstrução a partir da análise sociológica de Thomas Humphrey Marshall (1967), que as classificou em direitos civis, políticos e sociais. A sua análise foi feita, particularmente, no cenário inglês, porém essa estruturação foi e tem sido bastante utilizada por diversos autores, sendo usada na sua íntegra ou até mesmo ampliada e atualizada. Essa classificação feita por Marshall “tornou-se referencial paradigmático enquanto processo evolutivo de fases históricas dos direitos no Ocidente” (WOLKMER, 2010, p. 14).

As três dimensões dos DDHH podem ser divididas em: 1º direitos civis e políticos - século XVIII ao XIX; 2º direitos econômicos e sociais – século XIX; e, 3º direitos coletivos e difusos – século XX e XXI (FEITOSA, 2006; WOLKMER, 2010). Os DDHH, em sua concepção contemporânea, inter-relacionam os princípios da liberdade (direitos civis e políticos); da igualdade (direitos sociais e econômicos); e a solidariedade (direitos coletivos). Para Leite (2014, p. 85) estes princípios são “valores indissociáveis que se complementam entre si, tanto no âmbito internacional como no ordenamento jurídico doméstico”.

Dado o exposto e tendo em vista uma compreensão mais clara e atual das dimensões dos DDHH, será delineada, de forma breve, cada fase, no que se refere ao seu conteúdo, importância e contexto de época.

Os direitos de 1ª dimensão correspondem aos direitos civis e políticos, ou direitos individuais e seu surgimento ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, período que coincidiu com a consolidação do Capitalismo e fundamenta-se nas bases do Iluminismo e do Racionalismo. Estes direitos referem-se aos direitos individuais e traduzem um valor de liberdade, igualdade e segurança e são resistentes a todas as formas de opressão (WOLKMER, 2010).

É assegurada ao indivíduo a participação na vida pública e no governo. No entanto, esses direitos são exercidos contra o Estado que tem a obrigação de proteger os sujeitos contra abusos que possam ser cometidos por outra pessoa ou até mesmo pelo próprio Estado. De acordo com Weis (2012), é imprescindível a existência de um sistema jurídico que reconheça e garanta esses direitos, pois a sua proteção e continuidade depende disso.

Porém, não basta apenas proclamar estes direitos, que somente serão válidos se estiverem seguidos de devidas e eficazes garantias. Os DDHH têm um papel

fundamental ao suscitar ideais emancipatórios que possibilitem e promovam a extensão desses direitos para as minorias oprimidas.

A 2ª dimensão dos DDHH refere-se aos direitos econômicos e sociais e é marcado pela tomada de consciência dos trabalhadores, que começam a lutar e se organizar para que possam adquiri-los. É um período em que foram iniciadas lutas para as garantias de direitos ao trabalho e a uma vida digna, ou seja, uma luta por seus direitos sociais.

De acordo com Weis (2012, p. 49), a 2ª dimensão dos direitos humanos

surge em decorrência da deplorável situação da população pobre das cidades industrializadas da Europa Ocidental, constituída sobretudo por trabalhadores expulsos do campo e/ou atraídos por ofertas de trabalho nos grandes centros.

No entanto, existia uma ampla separação entre os direitos enunciados nas declarações da igualdade de direito, liberdades para todos e a real condição de vida a que eram submetidos os trabalhadores urbanos daquele período. E nesse momento é criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹, no ano de 1919, que “proporcionou a elaboração de diversas convenções regulamentando os direitos sociais dos trabalhadores, antes mesmo da internacionalização os direitos civis e políticos” (WEIS, 2012, p. 51).

A partir das transformações ocorridas na economia e de todas as mudanças que dela decorrem, é que surge a terceira dimensão dos DDHH, que não tem o foco nos indivíduos, diferentemente da primeira e segunda dimensões. O foco são os grupos humanos, sendo assim denominados direitos coletivos e difusos.

A concepção da 3ª dimensão refere-se aos direitos que devem ser concedidos a toda Humanidade. Proporcionando, também, a reflexão acerca de temas que correspondem ao meio ambiente, à paz, às relações de consumo, ao desenvolvimento, entre outros. Neste contexto, os seres humanos lutam por uma igualdade material e pela liberdade coletiva que possa garantir a todos uma vida digna.

¹ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade (BRASIL, 2011).

Em decorrência dos grandes conflitos sociais, as lutas e reivindicações, de caráter individual, social e estatal passam a fazer parte de todo o contexto internacional e do cenário ideal das sociedades contemporâneas (DORNELLES, 2005; 2006). Fazendo surgir, assim, a necessidade de ampliação dos conteúdos dos DDHH que se encontravam inseridos em novos confrontos e contradições, exigindo uma efetiva garantia e proteção à vida e a liberdade. E essas exigências surgem sempre a partir do nascimento de determinadas necessidades.

Não há consenso entre os autores, mas alguns confirmam a existência dessas duas dimensões dos DDHH. Para Wolkmer (2010, p. 19), os direitos da 4ª dimensão são os que

[...] tratam dos direitos referentes à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética. Trata dos direitos que tem vinculação direta com a vida humana, como a reprodução humana assistida (inseminação artificial), aborto, eutanásia, cirurgias intrauterinas, transplante de órgãos, engenharia genética (“clonagem”), contracepção e outros.

Para Bonavides (2010, p. 571), os direitos da 4ª dimensão referem-se ao

direito à democracia, o direito a informação e o direito ao pluralismo. Dele depende a concretização da sociedade aberta ao futuro, em sua dimensão máxima de universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência.

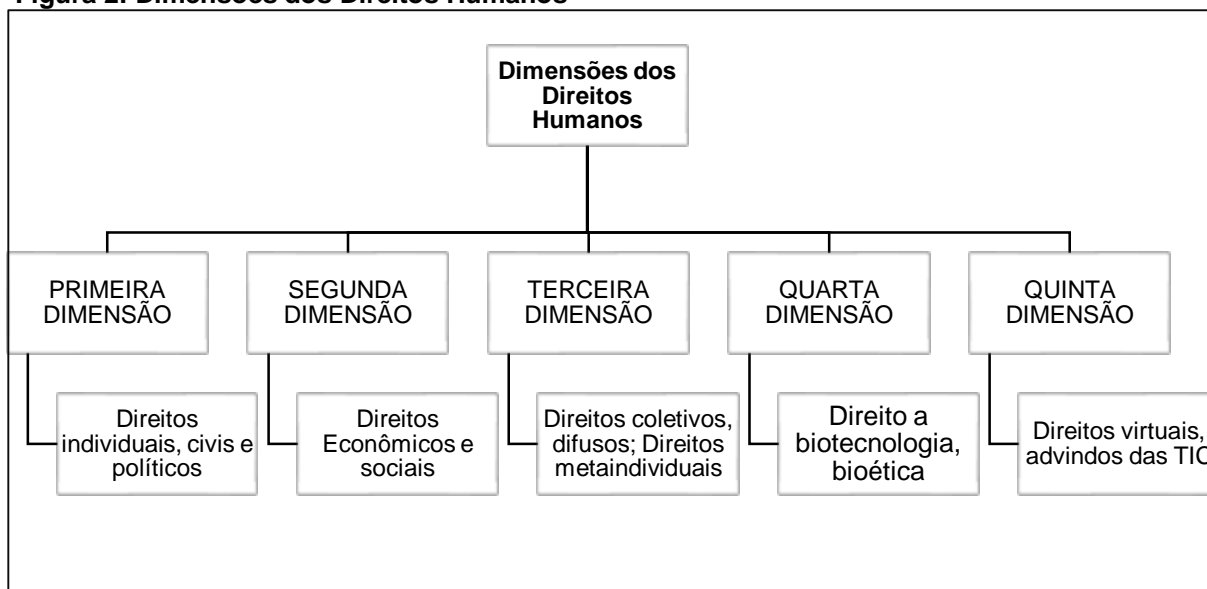
Percebe-se que não há compatibilidade nas definições pontuadas por estes dois autores. No entanto, estas concepções se complementam ao suscitar a criação de novos espaços de discussões onde existam ações que possam colocar em risco a dignidade, a liberdade e a vida das pessoas. Neste sentido, outras dimensões podem surgir, a partir de novas discussões.

Já os direitos de 5ª dimensão seriam, de acordo com Wolkmer (2010), os direitos virtuais, que decorrem das tecnologias da informação e comunicação – TIC, da realidade virtual e principalmente do ciberespaço².

² Ciberespaço “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 2000, p. 17).

É necessário compreender que mesmo que os DDHH estejam organizados, classificados em dimensões, elas não substituem uma à outra, mas interagem, dialogam e se complementam.

Figura 2: Dimensões dos Direitos Humanos



FONTE: Elaboração própria baseada em Bobbio, 2004; Weis, 2012; Wolkmer, 2010; Leite, 2014; Feitosa, 2006; Bonavides, 2010.

Em síntese, é preciso compreender que a realidade atual tem suscitado os direitos humanos de natureza individual e também social. Pressupondo que o surgimento desses “novos” direitos tem como base as necessidades humanas, necessidades estas, que decorrem das exigências da coletividade frente às novas condições de vida.

1.1.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH 1948

A Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui-se documento legal, um marco na história da afirmação e consolidação dos DDHH, não somente pela sua amplitude e conquistas, mas pelos princípios que a constitui. Após os horrores e atrocidades praticados contra a pessoa humana na II Guerra Mundial, a Terceira Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas³, em 1948, promulga, por meio

³ A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1945, em prol estabelecer a paz no mundo. Quando se conscientizam das atrocidades vivenciadas durante a 2ª Guerra Mundial.

de sua Resolução nº 217. Esta Declaração emerge da “necessidade de reconstrução do valor dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional” (PIOVESAN, 2014, p. 50).

Esta Declaração foi elaborada por diversos representantes, com origens culturais e jurídicas diferentes, situados em diversas nações do mundo, sendo esta um documento que tem alcance mundial e preconiza regras entre essas nações e no interior de cada Estado. Ou seja, ela fortalece “a afirmação de uma ética universal, ao consagrar um consenso sobre valores de cunho universal, a serem seguidos pelos Estados” (PIOVESAN, 2014, p. 52).

A concepção de direitos humanos introduzida na DUDH é marcada pela **universalidade**, que decorre da concepção que os direitos são inerentes a todos os membros da espécie humana; e pela **indivisibilidade**, porque pressupõem que para que haja uma vida digna do ser humano é necessário que todos os seus direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais, sejam respeitados (WEIS, 2012; PIOVESAN, 2014). Pois todos esses direitos são embasados nos princípios da igualdade, liberdade, fraternidade e da dignidade humana.

Esta Declaração é considerada fundamento essencial para a luta universal contra a discriminação, defendendo a dignidade e a igualdade da pessoa humana, sendo muito enfática no seu Artigo I, a qual afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (BRASIL, 1998, p. 4). Pois os DDHH foram construídos tendo como fundamento a ideia de dignidade da pessoa humana.

Essa concepção ratifica que todo ser humano, independente de condição pessoal, deve ser respeitado e ter todos os seus direitos reconhecidos. No entanto, se faz necessário refletir que “a liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser” (BOBBIO, 2004, p. 29).

Com seus trinta artigos, a DUDH estabelece princípios que ratificam os direitos de igualdade, fraternidade e liberdade. Dispõe, também, acerca dos direitos culturais, econômicos e sociais, constituindo-se um compromisso de todos os países membros e reforça, de forma clara, “que não há liberdade sem igualdade e não há igualdade sem liberdade” (PIOVESAN; GOTTI; MARTINS, 2004, p. 45). Pois, de acordo com Leite (2014, p. 16), a “DUDH recepciona de forma qualificada o lema da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade), como um único meio de alcançar a justiça e a paz universais”.

Sendo assim, ela delimita um novo momento na história da humanidade; possui princípios e valores que situam os Direitos Humanos como Direitos Universais, representando, assim, o marco principal dos DDHH na contemporaneidade, onde reconhece internacionalmente esses direitos, um passo histórico decisivo. Neste sentido, a DUDH consagra-se como o principal instrumento de conscientização de valores fundamentais dos DDHH.

De acordo com Bobbio (2004, p. 26), a DUDH “representa a manifestação da única prova através do qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade”.

A DUDH constitui-se como um paradigma ético para efetivação desses direitos, pois a partir dela e de todos os princípios que possui, foi possível que inúmeros pactos, tratados e convenções fossem assinados por diversos órgãos que acompanhassem a sua efetivação em todo o mundo. “Não há dúvidas de que a Declaração Universal exerce influência tanto na ordem internacional como na interna, impactando positivamente nessas duas ordens jurídicas” (MAZZUOLI, 2014, p. 81).

Têm-se como exemplos alguns pactos e tratados internacionais dos DDHH: Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP), vigência em 23/03/1976, em que foi ampliado o catálogo dos direitos humanos, no que se refere àqueles previstos inicialmente na DUDH de 1948; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), que em seu artigo 13 se refere à educação, a qual deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade.

A junção da DUDH com estes dois pactos, PIDCP e PIDESC, convencionou-se chamar de Carta Internacional de Direitos Humanos (PIOVESAN, 2014; WEIS, 2012; LEITE, 2014), traduzindo, assim, a mais significativa expressão do processo internacional desses direitos.

Outros pactos e tratados surgiram em decorrência desses, como: Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979 – Plano Internacional; 1983 – Brasil); Convenção sobre os Direitos da Criança (1990); Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1992); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); e Convenções da OIT (LEITE, 2014).

Apesar do comprometimento a nível mundial com a DUDH e também com os tratados e normas de igual fundamento, ainda são visíveis cenários de desigualdades sociais e econômicas, desrespeito a questões étnicas e religiosas, aumento da

violência, demonstrando assim que os direitos humanos ainda são violados. “A efetivação dos Direitos Humanos não encontra barreiras apenas na comunidade internacional, mas também no interior dos próprios Estados, seja em sua legislação ou na falta de comprometimento com sua eficácia e efetividade” (LEITE, 2014, p. 72).

No Brasil, a DUDH serviu de base para a implementação da Constituição Federal de 1988, possibilitando que os direitos humanos fossem institucionalizados, e permitindo que a dignidade da pessoa humana e a cidadania constituíssem os princípios fundantes. Percebe-se, que o Direito Constitucional Brasileiro está em consonância com o sistema internacional de proteção dos direitos humanos. Assim, o percurso desses direitos no país é fortalecido como uma política de Estado.

Entretanto, é inegável a posição de destaque que os DDHH têm conquistado no Brasil nos últimos anos, principalmente no que se refere a seu reconhecimento social e legitimidade.

Os direitos humanos passaram a compor a história nacional ao longo da segunda metade do século passado em resposta às práticas ditatoriais do autoritarismo militar, quando este suprimiu, quase de forma absoluta, os espaços de liberdade, aprofundando o modelo social reprodutor de desigualdade e radicalizando o individualismo (VIOLA, 2010, p. 16-17).

Foi nesse contexto de terror, onde se seguia uma lógica de violência, que surgem os DDHH com o intuito de defender a vida. E, o período de redemocratização no país, década de 1980, começam a surgir diversas instituições em defesa dos DDHH, onde participaram efetivamente da reconstrução “da sociedade civil, contribuindo com a criação de múltiplos movimentos sociais, entre eles, o Movimento pela Moradia, o Movimento contra a Carestia, o Movimento dos Sem-Terra, o Movimento de Defesa do Meio-Ambiente” (VIOLA, 2010, p.17).

Mas ainda há no país, no contexto atual, um *déficit* em relação ao conhecimento e à concretização dos DDHH, sendo identificada uma elevada deficiência, teórica e prática, da promoção desses direitos.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos – PIDCP, bem como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC, somente foram ratificados pelo Brasil em 1991, por meio do Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgados pelos Decretos 591 e 592, ambos de 6 de julho de 1992 (LEITE, 2014, p. 23).

Pode-se perceber que os dois Pactos de Direitos Humanos (PIDCP e PIDESC), somente foram confirmados no Brasil muito tempo depois de sua vigência no contexto internacional (1966). A UNESCO propõe que somente pela mobilização de todos os atores sociais que será possível contribuir para a promoção dos Direitos Humanos. Esses pontos são de extrema importância para que o Brasil venha a estabelecer e concretizar “uma cultura de direitos humanos e uma cultura de paz” (UNESCO, 2015, *online*).

É necessário, porém, considerar os DDHH, a partir de uma dimensão crítica e não a partir de uma visão limitada e engessada, que abra caminhos para criar novas perspectivas que favoreçam a mobilização e participação dos sujeitos sociais como autores da sua construção (RIFIOTIS, 2011).

A efetivação dos DDHH perpassa, obrigatoriamente, por uma prática cotidiana onde a educação é um fator essencial e deve ser prioridade no processo, pois é a partir da educação que se torna possível a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e também de seus deveres, corresponsáveis na proteção e promoção desses direitos.

Observa-se, porém, que há ainda um longo caminho a ser percorrido para a efetivação dos DDHH em todos os seus planos: político, cultural, social, econômico, etc. tanto em âmbito internacional quanto nacional. Mas avanços já ocorreram e ocorrem, tornado possível a construção e o fortalecimento dos DDHH e efetivação de uma cultura para a paz.

1.2 A EDUCAÇÃO “EM” E “PARA” OS DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

O advento da Educação em Direitos Humanos (EDH) decorre de lutas e movimentos sociais emancipatórios e tem como princípio básico contribuir para a afirmação dos Direitos Humanos, bem como as ações para a sua proteção, defesa e promoção dos DDHH, de forma a romper com suas violações. Seu início, oficialmente, aconteceu a partir da aprovação da DUDH, em 1948, e também da proclamação da Carta das Nações Unidas.

A educação, como ato político, se caracteriza como o meio mais eficaz para se combater as violações contra os DDHH, pois educa na valorização da dignidade da pessoa humana e na tolerância (TAVARES, 2007).

A EDH faz parte do direito à Educação. Direito este já consagrado na DUDH, e tem explicitado, de maneira contínua e sistemática, o consenso de que educar neste sentido possibilita, de forma decisiva, que todos os demais direitos sejam efetivados. Entretanto, esta deve basear-se em processos educacionais de ação e reflexão, que possibilitem a mudança de posturas e atitudes por meio da vivência e participação desses direitos para que uma cultura de DH seja construída e consolidada e passe a fazer parte do cotidiano das pessoas.

A educação é um processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece e propicia o desenvolvimento da pessoa humana. Por isso é reconhecida como direito fundamental de todos e deve ser assegurada a todos em condições de igualdade, o que é benéfico para o indivíduo bem como para toda sociedade (DALLARI, 2004, p. 66).

Neste sentido, a EDH configura-se como o caminho mais viável para uma mudança social e esta mudança somente ocorrerá a partir de um processo democrático, onde educar “em” e “para” os DDHH permita conscientizar as pessoas acerca da importância do respeito ao próximo, apresentando-se como um potencial difusor na afirmação dos DDHH.

O tema da educação em direitos humanos é recente na história brasileira. Surge no processo de redemocratização, que marca os anos de 1980, com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos (VIOLA, 2010, p. 15).

A discussão sobre a EDH se fortaleceu no Brasil, no final da década de 1980, a partir de processos de redemocratização do país. Ao longo desse período, a EDH tem buscado fortalecer essa democratização a fim de contribuir para as ações de defesa, proteção e promoção dos DDHH.

Apesar do avanço da EDH no contexto educacional brasileiro, ainda é possível verificar que a sua discussão é meramente teórica, ou seja, ainda não é integrada, de forma sistemática, nas práticas educativas e nem nos espaços de formação. E a sua

não inserção nos espaços sociais formativos caracteriza-se como uma dificuldade e um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação “em” e “para” os direitos humanos, em decorrência de inúmeras limitações e empecilhos, tais como: “falta de institucionalização de sua prática; pela insuficiência de formação específica para os profissionais e pela ausência de materiais bibliográficos sobre a área” (TAVARES, 2011, p. 35).

A prática da EDH ainda não se faz presente em muitos espaços formais, dificultando o acesso às informações e aos conteúdos referentes aos DDHH, neste contexto, e impossibilita também a formação e qualificação de seus agentes educadores, tanto instituições, quanto pessoas. Todas estas dificuldades refletem no referencial teórico acerca do tema, que ainda é muito escasso, não levando em consideração a sua importância e necessidade.

Para que sua inserção nestes espaços ocorra é imprescindível construir uma práxis coerente com os valores e princípios dos direitos humanos, pois “o que esse tipo de educação pretende é formar o sujeito de direitos que atue em consonância com uma cultura de respeito ao ser humano” (TAVARES, 2011, p. 37).

É fundamental formar sujeitos sociais que sejam capazes de respeitar e fazer respeitar os seus direitos e dos demais seres humanos. Formar cidadãos que estejam comprometidos em erradicar as injustiças e violações dos DDHH e que atuem na construção de um mundo mais humano. E isto somente é possível através da educação, pois esta “enquanto bem e direito, é que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação para os direitos humanos” (ROCHA, D., 2013, p. 72).

A educação, neste sentido, possibilita que o sujeito se reconheça como agente ativo e transformador, e contribui na modificação de mentalidade do grupo do qual faz parte, para que assim promovam e sustentem movimentos a favor dos DDHH. Devendo esta ser prioridade em todos os governos, pois a partir dela os sujeitos irão se aperfeiçoar de forma se tornarem mais úteis à coletividade.

Em sentido epistemológico, a EDH se caracteriza como um processo formativo de sujeitos de direitos que sejam críticos e conscientes de seus direitos e deveres. E a partir de um sentido ético-político, estes sujeitos devem comprometer-se com a promoção da dignidade humana (CARBONARI, 2012). A dignidade humana constitui-se foco central na prática da EDH.

Sendo assim, o processo formativo caracteriza-se como o eixo central para que seja possível difundir e efetivar uma educação em DDHH na educação formal, assim como na educação não formal, onde seja possível promover práticas de ensino e aprendizagem pautados em uma perspectiva participativa e ativa, sendo construído a partir da interação pessoal e coletiva.

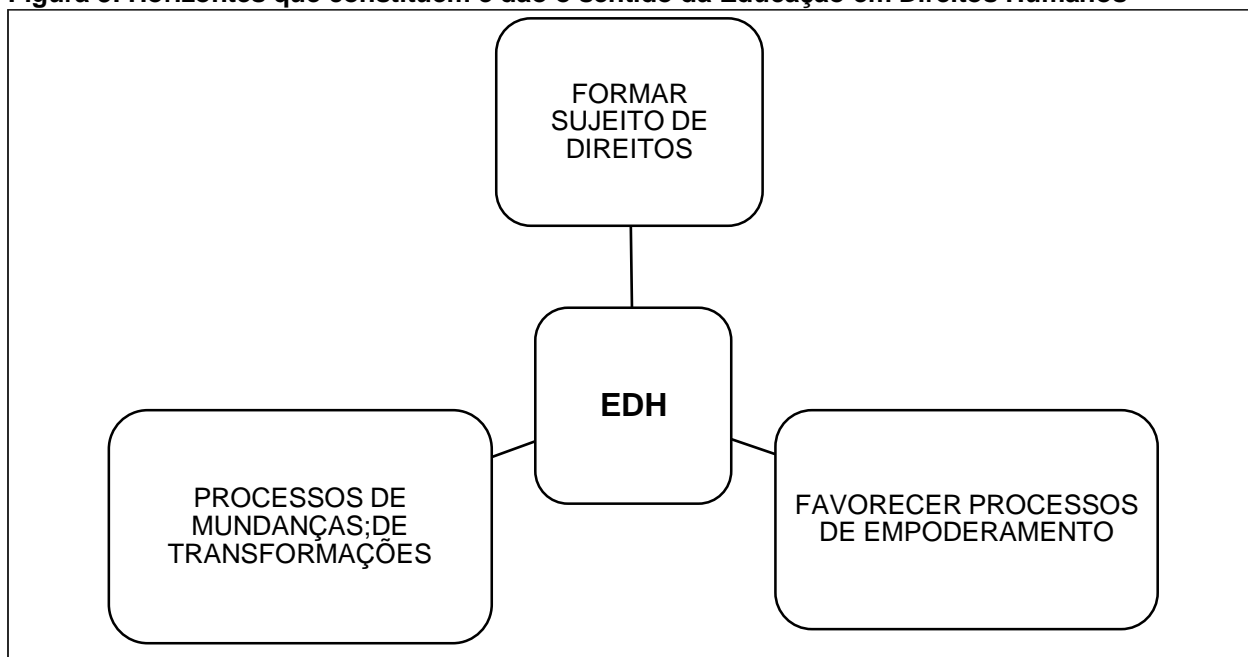
1.2.1 A Educação em Direitos Humanos e os processos formativos

A educação “em” e “para” os direitos humanos deve ser realizada por meio de uma prática educativa que possibilite mudanças culturais, contribua para o empoderamento individual e coletivo e favoreça a formação de sujeitos de direitos, para que assim todos os indivíduos assumam uma postura crítica frente às violações dos direitos humanos.

A formação de sujeito de direitos deve ser característica essencial no processo da EDH, onde seja possível articular as seguintes dimensões: ética, cultural e político-social. Ao favorecer um processo de empoderamento, será possível orientar as pessoas, que por muito tempo ficaram impossibilitadas de contribuir nas decisões coletivas, tornando-as sujeitos de direitos.

A EDH pressupõe uma educação que priorize a formação integral do ser humano e não seja mera transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade atual dos sujeitos que se pretende formar. A sua efetivação e promoção deve ocorrer desde o contexto escolar até os demais espaços educativos, transformando dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas. Para que assim, seja possível promover mudanças e transformações necessárias para a construção de uma sociedade, essencialmente, democrática e humana (CANDAUI, 2008).

Figura 3: Horizontes que constituem e dão o sentido da Educação em Direitos Humanos



FONTE: (CANDAU, 2008).

Todo o processo educativo, nesta perspectiva, deve ser contextualizado e construído coletivamente, sendo imprescindível que os conteúdos a serem abordados, os materiais e recursos que deverão ser utilizados, bem como a metodologia a ser aplicada estejam articulados com os saberes: **pedagógico**, que se refere às estratégias e recursos a serem utilizados; **curricular**, devendo este ser flexível e adequado aos conteúdos dos DDHH; e **experiential**, que reflete acerca da vivência com os DDHH, bem como a coerência para sua defesa e efetivação (MORGADO, 2001; TAVARES, 2011).

A metodologia aplicada, neste contexto, deve estar em consonância com os DDHH, pois assim reconhecerá a pessoa humana como sujeito de suas vidas e não apenas no âmbito escolar.

A EDH é uma educação plural e não pode se restringir a definições abstratas e nem a conceitos descontextualizados com a realidade da qual os sujeitos fazem parte. Esta educação tem como princípios fundantes o **diálogo**, que é imprescindível para a construção de relações; e a **consciência crítica**, necessária para transformar situações opressoras. Este modelo rompe com a lógica de uma educação generalista ao criar espaços de conflitos, críticas, diálogos e transformações sociais, apresentando-se como uma alternativa de sociabilidade no contexto atual (PINI e ADRIANO, 2011).

Nesse sentido, uma prática educativa em DDHH deve ser construída dentro de uma concepção dialógica, pois, conforme explicita Freire (2014, p. 109), o diálogo é um instrumento de conscientização e transformação, onde o sujeito é um ser de relações que transforma o mundo e é por ele transformado, assim, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Devendo este partir constantemente da realidade vivida pelas pessoas, em um processo permanente de reflexão na e sobre a ação. A partir dessas duas dimensões o diálogo se estabelece e possibilita a construção da autonomia dos sujeitos em um processo de vivência no contexto dos DDHH.

A prática educativa para a EDH propõe a construção de um processo de aprendizagem em que a consciência crítica leve à mudança e à transformação e fomenta no outro o respeito à dignidade humana. Sendo que este processo de ensino e aprendizagem, bem como a produção de conhecimentos acerca dos DDHH, possam partir de duas perspectivas: interdisciplinar e intercultural.

A EDH em um enfoque interdisciplinar leva em consideração o processo de construção e não da mera transmissão, sendo completo e plural, que possibilita uma ação pedagógica pautada na dialogicidade. Em uma perspectiva intercultural, a intenção maior é criar possibilidades de diálogo e de trocas entre os diversos grupos socioculturais, bem como construir atitudes de respeito frente à diversidade.

Ao considerar os princípios dos DDHH, como a igualdade e a liberdade, a EDH demonstra o respeito às diferentes culturas presentes na sociedade brasileira, que é plural. “O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes não apenas da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum à humanidade” (DELORS, 2012, p. 41).

Quadro 2: Perspectiva Interdisciplinar e Perspectiva Intercultural.

Perspectiva interdisciplinar	Perspectiva intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre as diversos saberes que possibilita o rompimento dos limites da mera descrição da realidade, fomentando reflexão, intervenção, compreensão e análise dessa realidade que se encontra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre as diferentes culturas, que permitem o reconhecimento e valorização da diversidade e da diferença da sociedade plural do país.

FONTE: (TAVARES, 2011; CANDAU, 2008).

Uma prática educativa que respeita a diversidade promove a extinção de uma educação padronizada que limita a realização pessoal dos educandos, e promove uma educação fragmentária e descontextualizada, que leva aos sujeitos a aprenderem a partir de um mesmo modelo intelectual e cultural, sem considerar as peculiaridades individuais.

Assim, torna-se necessário pensar em uma educação que “pressupõe a utilização de metodologias participativas, capazes de recorrer a múltiplas linguagens e privilegiar a relação entre os princípios dos direitos humanos e sua efetivação cotidiana na prática pedagógica” (VIOLA, 2010, p. 38).

A prática da EDH exige uma vivência compartilhada e associada aos princípios e valores dos DDHH e a realidade social, vinculando-se à realidade concreta de todos os sujeitos que dela fazem parte no contexto formal e não formal. Para que essa educação se efetive é necessário que esta seja vivenciada por todos os atores envolvidos nos processos formativos.

A EDH visa a formação do cidadão responsável, participante e comprometido com as mudanças de práticas que negam e violam os DDHH, que fomente a formação de sujeitos de deveres e direitos capazes de exigir e lutar, não apenas por seus direitos, mas para que os direitos dos outros sejam respeitados (BENEVIDES, 2003). Deve estar sustentada por 3 premissas essenciais: 1) A educação contínua; 2) A educação para a mudança e 3) A educação para a compreensão.

A educação contínua propõe uma aprendizagem ao longo da vida. Através dela os sujeitos constroem conhecimentos a partir das interações sociais e das experiências cotidianas, sendo uma educação de caráter permanente. A EDH não pode ser uma educação para a conservação do que está posto e sim uma **educação para a mudança**, uma educação crítica que permita aos sujeitos transformarem a sua realidade. E pressupõem, também, uma **educação para a compreensão**, que permita aos homens e mulheres desenvolverem a capacidade de refletir acerca das consequências de suas escolhas pessoais e sociais, levando-os a um senso de responsabilidade.

A EDH busca promover processos educativos que sejam críticos e ativos e que despertem a consciência das pessoas para as suas responsabilidades como cidadão/cidadã e para a atuação em consonância com o respeito ao ser humano. (TAVARES, 2007, p. 490-491).

Esta educação é essencialmente crítica, transformadora e emancipadora, que preconiza a constituição de uma práxis pautada na participação social, em práticas humanizadoras, democráticas e contextualizadas que priorizem a construção coletiva do conhecimento e estejam presentes em todos os contextos educacionais e sociais. Assim, favorecerá aos sujeitos uma análise e uma postura crítica da realidade, para que assim possam evidenciar seus direitos e exercitar seus deveres. Possibilita ainda, que cada sujeito compreenda a si mesmo “e ao outro, por meio de um melhor conhecimento de mundo” (DELORS, 2012, p. 40).

Assim, a EDH permite a construção do conhecimento a partir de uma visão de mundo, de forma a romper com a fragmentação desse conhecimento, pois essa educação deve ser entendida em uma perspectiva global. A educação global permite aos sujeitos novas formas de pensar e agir na realidade onde estes se inserem, buscando a criação e o fortalecimento de uma cultura pautada na cooperação mútua e no diálogo. “A educação global tem a ver com a implementação da visão necessária para evoluirmos para um modelo de parceria entre os povos, as culturas e as religiões, quer a nível micro, quer a nível macro” (SILVA, 2010, p. 13).

A aprendizagem, nesta perspectiva, se caracteriza como transformativa, pois tem como finalidade “incentivar o conhecimento mútuo e a auto-consciencialização coletiva” (SILVA, 2010, p. 14). A educação, neste sentido, se constitui como o caminho mais promissor para se efetivar mudanças a nível local influenciando no global.

A EDH, enquanto uma educação global, ajuda os sujeitos no processo de tomada de decisões individuais, bem como coletivas, levando-os a se conscientizarem e refletirem acerca das suas escolhas e as consequências destas proporcionando um espírito de “responsabilidade global dos cidadãos do mundo” (SILVA, 2010, p. 18).

Neste sentido, a educação global se inter-relaciona com a EDH ao promover a participação, possibilitando que todos os sujeitos participantes de programas e práticas educativas, formal e não formal, possam agir dialogicamente a fim de construir um mundo mais justo e igualitário para todos.

Entretanto, para a sua efetivação faz-se necessário conhecer e compreender os marcos legais que a respalda, onde discorrem sobre sua importância e sobre a necessidade urgente da sua concretização.

1.2.2 Educação em Direitos Humanos e os Marcos Legais

A DUDH em seu artigo 26, preconiza que todo ser humano tem direito à educação e devendo esta promover o desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito aos princípios e valores dos direitos humanos e o respeito pelas liberdades fundamentais (BRASIL, 1998). Uma educação que esteja voltada para a tolerância, que promova um ensino para a compreensão e que busque a paz e sua manutenção, ou seja, uma educação “em” e “para” os Direitos Humanos.

Seguindo os princípios da DUDH, a Constituição Federal do Brasil de 1988, ao consolidar o Estado Democrático de Direito, consagrou a predominância dos direitos humanos, reconheceu entre seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e garantiu a ampliação dos direitos da cidadania e as garantias fundamentais (BRASIL, 1988).

Na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993, a EDH se consagrou como um tema global estabelecendo que:

O ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (VIENA, 1993, p. 20).

Ficou explicitado nesta Conferência que a EDH deve incluir em suas discussões a paz, o desenvolvimento, a justiça social e a democracia, sendo que estes se encontram definidos em documentos internacionais de DDHH, de forma a promover a conscientização e compreensão dos sujeitos a fim de que estes assumam o compromisso em prol dos direitos universais.

Com o intuito de fortalecer a EDH como parte do direito à educação, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu a Década para a Educação em Direitos Humanos que prevaleceu de 1º janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 2004, onde estabeleceram as diretrizes para planos nacionais de ação para a EDH.

Com a DUDH (1948), a CF (1988) e a Década da Educação em DDHH (1995-2004) o Brasil dá passos importantes ao formalizar planos e programas nacionais e comitês estaduais de EDH, mecanismos essenciais para o processo de monitoramento e implementação, de modo que possibilite a centralidade dessa

educação enquanto política pública. Entre os quais destacam-se os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), que teve sua 1ª versão (PNDH-I) em 1996, onde a educação e a cidadania constituíam os alicerces básicos para uma cultura de DH; a sua 2ª versão (PNDH-II), em 2002, propôs o fortalecimento de programas de EDH nas escolas de ensino fundamental e médio, sendo os direitos humanos considerados como um tema transversal estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e 3ª versão (PNDH-III), que propôs em todo o Eixo Orientador V a discussão acerca da educação e cultura em DDHH.

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

A EDH, como processo sistemático, é organizada, definida e orientada a partir de seus objetivos. Enquanto processo multidimensional, a EDH inter-relaciona as diversas dimensões: social, política e cultural. E apresenta-se de forma contextualizada, propondo assim um intercâmbio de saberes e culturas.

Assim, o PNDH-III dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), destacando o papel da EDH, que é o fortalecimento do Estado Democrático e a efetivação de políticas educacionais que contribuirão para a constituição de uma cultura de direitos humanos nos âmbitos nacional, estadual e municipal (TAVARES, 2011; BRASIL, 2010).

O PNEDH possui duas versões, a de 2003 e a de 2006. O PNDH e o PNEDH são políticas públicas que estabelecem princípios, ações e diretrizes acerca da defesa e promoção dos DDHH em todo o Estado brasileiro.

Com a aprovação do PNEDH, a EDH vem sendo ampliada e se fortalecendo em diversos espaços educativos formais e não formais. Este documento é composto por cinco categorias de atuação: Educação Básica; Ensino Superior; Educação não formal; Educação dos Profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia (BRASIL, 2006). Como orientação prioritária, o PNEDH estabelece que a EDH

seja promovida por meio de formação; sendo assim, todo o sistema educacional precisa assegurar diretrizes para a construção de uma educação

comprometida com os **princípios** ético-político-pedagógicos da educação libertadora, **valores** e **atitudes** que sejam construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade e **ações** que concretizem esse modo de ser na sociedade (PINI e ADRIANO, 2011, p. 21).

Em suma, uma educação comprometida com os princípios de uma educação libertadora que defenda o posicionamento e iniciativa do sujeito no seu contexto social e político, capaz de elaborar sua consciência política, e assim mudar sua realidade concreta. Conforme explicita Freire (1981, p. 73-74) “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

A educação caracteriza-se como um *lócus* privilegiado para a propagação dos direitos humanos. No entanto, se faz necessário priorizar a formação de agentes sociais para que possam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, tanto em uma perspectiva formal quanto não formal.

O PNEDH delimita a inserção do Estado brasileiro no que se refere à afirmação dos DDHH e na Década da EDH (1995-2004), previsto no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu respectivo Plano de Ação (BRASIL, 2006).

Como possibilidade de articular esforços para a constituição de uma cultura em DDHH, o PMEDH, elaborado pela UNESCO, é estruturado em duas fases: a 1ª fase vai de 2005 a 2009, e a 2ª fase, de 2010 a 2014. Sendo este um documento de bastante relevância para os agentes sociais envolvidos na causa da EDH. A partir de seus objetivos primordiais, a educação, em todo seu contexto, propõe:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (BRASIL, 2012, p. 15).

Pode-se inferir, a partir deste Programa, que a EDH, em todo seu processo, tem buscado contribuir no fortalecimento e apoio às ações de proteção, promoção e defesa dos DDHH, tanto no contexto nacional, quanto no internacional. Exigindo, porém, um esforço coletivo de todos os atores sociais, na constituição de novas práticas embasadas na cultura dos DDHH.

Destaca-se, também, pela sua relevância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que estabelece em seu 2º artigo que,

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Atrelados à LDBEN, alguns documentos legais, de igual importância, trazem em seu escopo contribuições pertinentes para uma mudança significativa na educação como um todo e, principalmente, efetivação da educação comprometida com os DDHH, a saber:

- Convenção dos Direitos da Criança (1989);
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990);
- Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002)
- Lei nº 10.639/2003, que a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira;
- Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
- Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011/2011-2020);
- Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2010).

No contexto da Bahia, há ainda o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (2009), que segue as orientações do PNEDH, levando em consideração as idiosincrasias da sociedade civil baiana. Este plano tem como objetivo central ofertar uma educação de qualidade pelo Estado, além de ratificar que “educar para os direitos humanos implica em garantir o próprio direito humano à educação com qualidade em todos os níveis” (BAHIA, 2009, p.13).

A consolidação desses Documentos, Declarações, Acordos e Convenções contribui para a construção de uma cultura de DDHH e possibilita a transformação social e a formação de sujeito de direitos, para que estes possam exercer seus direitos e cumprir com seus deveres, efetivando a constituição “de uma cultura democrática onde esteja presente efetivamente o exercício da cidadania” (ROCHA, J., 2009, p. 31).

A Educação “em” e “para” os Direitos Humanos assume a tarefa essencial de promover o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões social e humana, oferecendo a todos, os meios necessários para uma formação cidadã mais consciente e ativa, o que só pode realizar-se em espaços sociais democráticos.

Neste sentido, as TIC e os recursos digitais se constituem como potencializadores para efetivação de uma EDH, sinalizando os desafios da construção de uma práxis educativa emancipatória, crítica e contextualizada em rede.

2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Nesta seção será apresentada uma breve contextualização da evolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC), bem como uma reflexão acerca da Educação a Distância (EaD) e da Educação *online*, e as mudanças que surgem nesse novo contexto comunicacional e suas implicações para a Educação em Direitos Humanos.

2.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Inúmeras mudanças ocorreram na sociedade nos últimos anos, em decorrência, principalmente, dos avanços tecnológicos e científicos, que associados às transformações econômicas revolucionaram as formas de viver, comunicar e se relacionar com as pessoas, objetos e com o mundo ao redor. Estes processos transformativos possibilitaram que a Sociedade, antes industrial, avançasse para uma sociedade Informática (SCHAFF, 1995).

Conforme Ferreira e Bianchetti (2004, p. 254), “as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são meios altamente contributivos para criar condições de modificar as formas das pessoas se relacionarem, construírem e transmitirem conhecimentos”. Possibilitando que essa construção ocorra entre sujeitos que estão dispostos em tempos e espaços diferentes fomentando a construção coletiva do conhecimento.

As TIC resultam da fusão das tecnologias de informação e das tecnologias de comunicação, de forma a garantir, especificamente, que a produção e a socialização de informações passassem a ser compartilhadas por meios digitais e eletrônicos. Vale ressaltar, que essas tecnologias não causam impactos apenas na produção de informações, bens e/ou serviços, mas também em todo o processo de relações sociais (TEDESCO, 2006).

Assim, de acordo com Nascimento e Hetkowski (2009, p. 150), as TIC “podem auxiliar a busca de novos sentidos para estabelecer práticas comunicativas

potencializadoras nas redes de relações, sendo que estas comportam as vivências e a multiplicidade de linguagens”. Nesta perspectiva, essas tecnologias proporcionam a interação e a comunicação entre os diferentes sujeitos, favorecendo o acesso às informações diversificadas, potencializando a troca de experiências e compartilhamento de conhecimentos. Proporcionando, também, a produção colaborativa e a socialização de informações em qualquer tempo e em qualquer espaço, contribuindo significativamente para o advento de uma sociedade cada vez mais conectada, o que Manuel Castells (1999) denomina de “sociedade em rede” articulada no poder da informação.

Com o surgimento da internet e das TIC foi possível à ampliação e a rapidez no acesso às informações, fazendo emergir novos espaços de comunicação e de interação entre as pessoas, produzindo uma nova estrutura social, a Sociedade da Informação.

Neste trabalho será utilizado o conceito de sociedade da informação, que propicia novas formas de lidar com estas informações e conseqüentemente produzir conhecimentos. É importante, porém, considerar esta sociedade da informação como uma sociedade de aprendizagem, uma aprendizagem que não ocorre apenas no período escolar, mas ao longo da vida (ASSMANN, 2000).

O uso das TIC possibilita a criação de redes de aprendizagens, que promove a democratização do acesso à informação, bem como, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento multidimensional do ser humano. “Construímos o mundo que vivemos tecendo redes (...). Não há produção de conhecimento, sociedade, humanidade sem as relações humanas que se estabelecem” (GONÇALVES, 2011, p. 13).

Relações estas, centradas no “sujeito coletivo” que reconhece a importância do outro para a construção do saber, ou seja, para a “criação coletiva do conhecimento” (VALENTE, 2009, p. 17). Corroborando com esta informação, Lévy (2007, p. 27) ressalta que: “Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimentos. Em relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber”.

Neste processo, o sujeito (re)significa o seu conhecimento na relação com o outro permitindo a construção coletiva da inteligência. Essa inteligência coletiva, de acordo com Lévy (2007, p. 29) baseia-se no princípio de que: “ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade”. São delineados assim,

processos potencializadores de ser e de conhecer que proporciona a construção/desconstrução de novos saberes que são compartilhados entre diversos sujeitos, o que possibilita o aumento significativo da inteligência coletiva. A educação neste contexto torna-se o elemento essencial para a construção e efetivação de uma sociedade baseada no conhecimento, na informação e na aprendizagem.

Educar na sociedade da informação e do conhecimento pressupõe formar sujeitos para “aprender a aprender” (DEWEY, 1959; DELORS, 2012), de modo que estes sujeitos sejam “capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica”, bem como, levá-los a compreender o papel que as TIC desempenham “na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades” (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

As TIC, entretanto, devem ser utilizadas para fomentar a mobilização social, a democratização do acesso à informação e a participação ativa dos cidadãos no processo de construção da sua história em da história da sociedade conectada a qual ele está inserido, devendo estar assentada “nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos” (ASSMANN, 2000, p. 9).

O acesso ao conhecimento e a informação, direitos de todos, têm impacto significativo na vida dos cidadãos. E o seu compartilhamento, por meio das TIC, tem o poder transformativo na sociedade. Pois, “o acesso universal à informação é fundamental para a construção da paz, do desenvolvimento econômico sustentável e do diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, *online*). Todas estas ações são pressupostos de uma educação em direitos humanos, que tem como princípio fundante uma educação plural em uma perspectiva colaborativa.

Ao pensar a educação na sociedade do conhecimento e da informação, a partir de uma educação difusora de uma cultura voltada para a prática e a vivência dos direitos humanos, faz necessário ancorá-la nos quatro pilares da educação, que são:

aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão;
aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente, *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes (DELORS, 2012, p. 73).

Em síntese, Delors (2012) afirma que: aprender a conhecer pressupõe um “aprender a aprender” de forma a aproveitar as oportunidades possibilitadas pela

educação ao longo da vida. No aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a fazer são indissociáveis; modelo de aprendizagem pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Ao aprender a conviver é possibilitada a compreensão do outro e a percepção das interdependências, cooperação mútua e o diálogo para a paz. Aprender a ser proporciona uma melhor compreensão da personalidade, capacidade de autonomia, de responsabilidade pessoal.

A atual sociedade da informação e do conhecimento, apoiados nos pilares da educação, propõe que a aprendizagem nos ambientes informacionais se dê ao longo da vida, e “que permita ao indivíduo, não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo inovar” (TAKAHASHI, 2000, p. 7). Essa aprendizagem constitui-se em um processo permanente, que proporciona a construção criativa e coletiva do conhecimento a partir da relação com o outro em um constante devir.

A educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também a sua capacidade de discernir e de agir. Deve levar a pessoa a tomar consciência de si própria e do meio que a cerca, bem como despertar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (DELORS, 2012, p.87).

Por fim, compreende-se que as TIC, nesse sentido, constituem-se como potencializadora para a democratização do ensino possibilitando assim, novas oportunidades de aprender, um aprender agora ancorado a aprendizagem ao longo de toda a vida. E como possibilidade dessa democratização será delineada o percurso da Educação a Distância e a inserção das tecnologias digitais nesta modalidade, como possibilidade de disseminação da educação e dos Direitos Humanos.

2.2 CARTOGRAFIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional que está cada vez mais sendo utilizada por diversas instituições presentes na sociedade. O seu uso é uma das possibilidades de ampliação de acesso à educação para um maior número de pessoas, que se encontram dispersas no espaço e no tempo. Esta educação

proporciona oportunidades educacionais, ao atender a critérios não apenas quantitativos, mas, principalmente, qualitativos. O seu surgimento decorre da necessidade de proporcionar uma educação mais acessível a uma camada da população que não tinha oportunidade a um ensino tradicional apropriado (FREITAS, 2007).

A EaD possibilita também, a produção e interação do conhecimento de forma flexível e democrática. De acordo com Alves (2011, p. 84), a EaD “é uma modalidade de educação que está crescendo globalmente e tem se tornado um instrumento fundamental para muitos indivíduos”. Esta especialidade de ensino constitui-se como uma estratégia capaz de proporcionar o acesso a informações a qualquer tempo, independente dos obstáculos impostos pelas barreiras geográficas. O termo “educação a distância” é utilizado para referenciar os “programas nos quais estudante e professor estão separados em termos de espaço físico” e onde a comunicação neste processo, “se dá através de um ou mais meios de comunicação de massa e mais recentemente pela internet” (FREITAS, 2007, p. 58).

De acordo com Preti (2009, p. 50), a EaD pode ser compreendida como uma particularidade “de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis”. Enquanto prática social, a EaD, assume uma concepção de mundo e de homem de forma a atender as necessidades dos sujeitos a quem se destina. Utilizando-se de diversos recursos e ferramentas para a promoção da mediação dos conhecimentos ali construídos, possibilitando assim a sua disseminação.

Neste sentido, o surgimento da EaD vincula-se ao interesse de se promover o acesso à educação, bem como a uma formação profissional. Relacionando-se diretamente aos avanços tecnológicos e as intervenções humanas a cada período histórico. Entretanto, para compreender e consolidar as práticas da EaD é necessário compreender o seu processo histórico e evolutivo.

É importante lembrar que a EaD se instituiu no cenário internacional com base no princípio da democratização da educação, surgindo para responder a uma série de necessidades educacionais, principalmente, a formação de um público cuja escolarização foi interrompida, público esse disperso geograficamente e impossibilitado de se deslocar para os centros de formação (CORRÊA, 2007, p. 10).

As práticas da EaD podem ser encontradas em registros dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, onde acontecia por meio da produção de materiais impressos que eram distribuídos pelos correios, sendo conhecido como “ensino por correspondência”. Mas, só a partir da segunda metade do século XX, que a EaD se estrutura como modalidade de ensino.

Quadro 3: Marco histórico da EaD mundialmente

ANO	MARCO HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO
1728	Marco inicial da Educação a distância: é anunciado um curso na Gazeta de Boston, onde o professor Caleb Philips de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Criado o primeiro curso de taquigrafia nos Estados Unidos.
1829	Na Suécia é inaugurado o Instituto Líber Hermondes – mais de 150.000 pessoas realizaram cursos através da EaD.
1840	Na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.
1856	Em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem francês por correspondência.
1892	No Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos EUA, é criada a divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes.
1922	Iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética.
1928	A British Broadcasting Corporation (BBC) começa a promover cursos para educação de adultos usando o rádio – Inglaterra. Essa tecnologia foi usada no Brasil, com os mesmos propósitos.
1947	Inicia-se a transmissão de aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, por meio da Rádio Sorbonne.
1956	A Chicago TV College, EUA, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, e influencia outras universidades do país a criar unidades de ensino de EaD.
1971	Na Inglaterra a Universidade Aberta Britânica é fundada.
1972	Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância.
1976	Começa a ser criada a Universidade Aberta da Venezuela.
1978	Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estatal a Distância (Uned).
1979	A EaD começou a ser implantada em Cuba. A Faculdade de Ensino Dirigido, da Universidade de Havana é o centro reitor dos cursos regulares.
1988	Em Portugal, é criada a Universidade Aberta de Portugal.
1990	É implantada a rede Europeia de EaD, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e EaD na Comunidade Europeia.

FONTE: (FREITAS,2007; NUNES, 2009).

A partir desse quadro, pode-se observar que com o avanço das tecnologias, a EaD começa a expandir-se e incorporar os materiais impressos às transmissões de rádio e TV, para divulgar os programas educacionais. Percebe-se assim, que o crescimento articulado da EaD está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico da sociedade e ao avanço dos meios de comunicação, bem como a ampliação do acesso a esses.

Todo este processo possibilitou que a EaD fosse dividida em gerações, que foi elaborada inicialmente por Nipper (1989), onde identificou três modelos. A 1ª geração é a que se refere aos cursos oferecidos por correspondência, utilizando-se de materiais impressos para o desenvolvimento de conteúdos e manutenção da comunicação entre os alunos.

A 2ª geração utiliza-se de materiais de áudio e vídeo permitindo uma maior difusão da informação, e sua finalidade, como a geração anterior, é a democratização do saber.

A característica básica da 2ª geração é a de promover a mediação pedagógica, utilizando diversos recursos de mídia. Assim, os materiais escritos passaram a ser acompanhados por emissões radiofônicas, de televisão ou apresentação de vídeos (PEREIRA, 2003, p. 209).

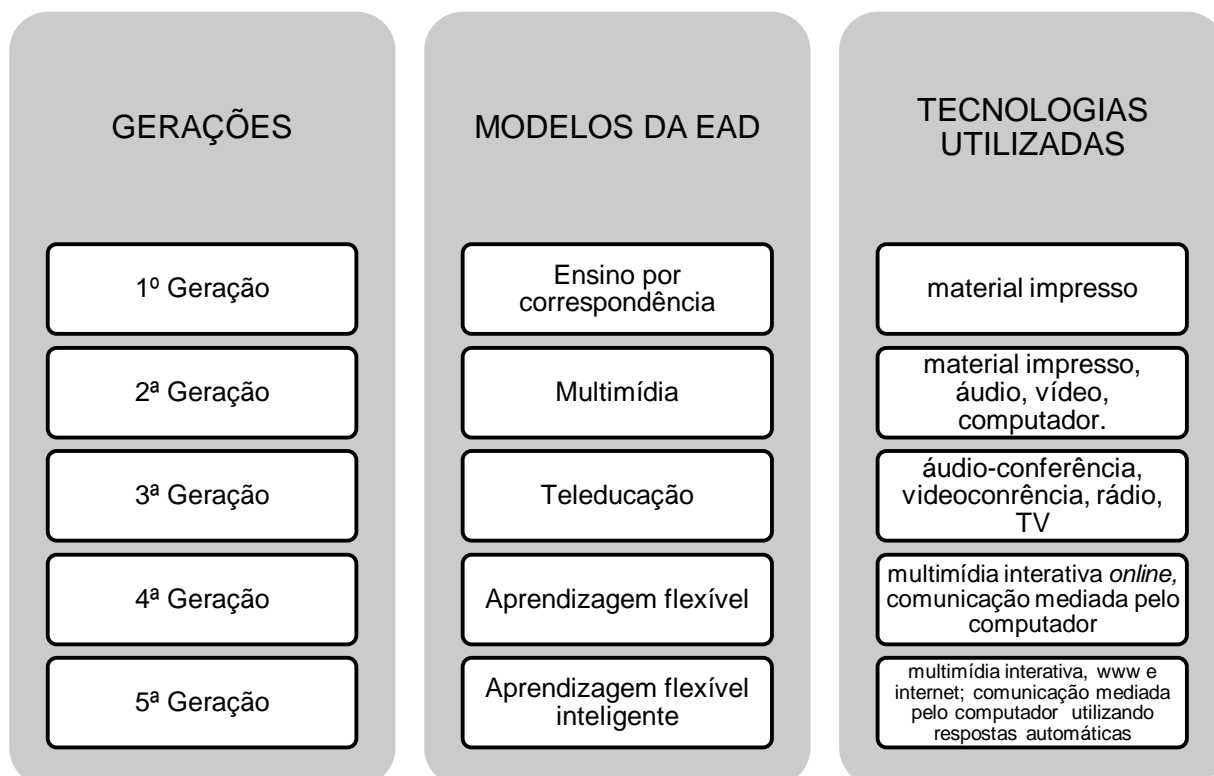
Na 3ª geração há uma fusão das 1ª e 2ª gerações da EaD, a partir de uma abordagem multimídia, com base em textos, áudio e televisão. No início dos anos 2000, Taylor (2001) inclui nesta lista mais duas gerações. Sendo estas, um desdobramento da 3ª geração decorrente do desenvolvimento rápido das tecnologias e sua utilização em novos contextos de aprendizagem, “particularmente dos recursos da Internet e WEB, que vem se processando especialmente nas universidades” (PEREIRA, 2003, p. 210).

A 4ª geração desenvolveu-se em torno da comunicação mediada por computador, a partir da inserção em ambientes virtuais mediante um processo interativo. A 5ª geração, ainda emergente, baseia-se também na utilização do computador para mediar a comunicação, proporcionando uma aprendizagem flexível inteligente a partir de sistemas de respostas automáticas. Esse processo comunicativo, mediado pelo computador, “contribuem para re-humanizar a educação

a distância e representam uma mudança qualitativa que também penetra nos sistemas de educação convencionais” (TAYLOR, 2001, p.6).

As potencialidades dos recursos digitais⁴, incorporados a prática pedagógica da EaD, têm como finalidade a construção do saber a distância, rompendo o paradigma que concebe o conhecimento como processo e não como produto.

Figura 4: Evolução dos modelos de EaD e das suas tecnologias



FONTE: (NIPPER, 1989; TAYLOR, 2001; CORRÊA, 2007; PEREIRA 2003; RUMBLE, 2000).

No Brasil, a EaD é utilizada há anos e vem sendo apoiada pelo material impresso (cartas) e pelo rádio. Entretanto, a sua trajetória no país foi marcada por momentos de estagnação decorrentes da falta de políticas públicas que possibilitassem o seu desenvolvimento (ALVES, 2009).

O conceito da EaD no Brasil é definido oficialmente no Decreto 5.622 de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN 9.394/96.

A educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com

⁴ Recursos digitais – “imagens digitais, vídeos, animações, hipertextos, entre outros que possibilitam a interatividade entre o usuário e a realização de uma determinada atividade ou ação” (TORREZAN & BEHAR, 2009, p. 33).

estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Essa mediação possibilita uma aprendizagem independente, a qual o sujeito torna-se o responsável por seu estudo e por sua aprendizagem, utilizando-se de diferentes metodologias: material impresso, rádio, TV, entre outros. Assim, a EaD constitui-se como uma prática pedagógica, com um grande alcance, que utiliza e incorpora as tecnologias, com a finalidade de alcançar os objetivos por ela proposto.

Diversos programas foram criados no Brasil, com o intuito de fortalecer a EaD de forma a garantir a sua democratização e a oferta de uma educação de qualidade, que pudesse atender os sujeitos que vivessem em regiões menos favorecidas. Esses programas fomentaram a quebra de paradigmas educacionais ocasionando mudanças referentes a pensamentos prefixados acerca da EaD e sua qualidade de ensino. Sendo este percurso representado no quadro a seguir:

Quadro 4: Percurso histórico da EaD no Brasil

1904	Instalação das Escolas Internacionais – ofereciam cursos para pessoas que estavam buscando empregos, nos setores de comércio e serviços. Materiais eram enviados pelos correios
1923	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a distância pelo rádio brasileiro, e sua principal função era possibilitar a educação popular.
1934	Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes.
1937	Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação
1939	Surge, em São Paulo, o Instituto Monitor – primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941	Surge o Instituto Universal Brasileiro (IUB), segundo instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes sistematicamente.
1947	Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicas. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a EaD continua até hoje.
1959	Surge o Movimento de Educação de Base (MEB) na Diocese de Natal (RN), onde foi criado algumas escolas radiofônicas.
1967	A Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de EaD, com ensino por correspondência.
1970	Surge o Projeto Minerva, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos.
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), tendo uma vida curta.
1973	Fundou-se o Ipae, que influenciou decisivamente a reflexão sobre a importância da EaD no Brasil e no mundo.
1981	Criação do Centro de Estudos Regulares (C.E.R.)
1983	SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominado “Abrindo Caminhos”.
1991	O programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, que foi incorporado à TV Escola (criada em 1995) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional.
1995	São criados o Centro Nacional de EaD; a Multi Rio (RJ), que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas de TV e materiais impressos; Criação da ABED, que colabora com o desenvolvimento da EaD no Brasil
1996	Foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. A EaD surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela LDBEN nº 9.394 de 1996.
2000	É formada a Uni Rede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil. Criação do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).
2004	Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC, entre eles o Proletramento e as Mídias na Educação.
2005	É criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
2011	A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta.

FONTE: (FREITAS, 2007; ALVES, 2009).

Percebe-se assim, que a EaD no Brasil vem conquistando espaço e também vivenciando novos desafios. E as mudanças neste cenário, se intensificaram a partir dos anos de 1990, com a efetivação de projetos educacionais de âmbito nacional, sendo a televisão uma das principais ferramentas dos primeiros grandes projetos.

Todos esses acontecimentos favoreceram, de forma significativa, a efetivação, aceitação e evolução da EaD no país, sendo ofertada em instituições públicas e privadas, desde cursos formais a não formais, e também cursos profissionalizantes. Provocando mudanças positivas para a educação nacional e sendo significativa para os sujeitos partícipes desta modalidade.

A EAD está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões linguísticas em velocidade alucinante. A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EAD pela apropriação célere dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e se refletem na própria EAD (FORMIGA, 2009, p. 39).

A inserção das TIC na EaD proporcionou uma abertura para o novo, criando novas possibilidades de troca, distribuição e busca de conhecimento, favorecendo o aperfeiçoamento cognitivo e a atualização das TIC em uma perspectiva inovadora. Por fim, a EaD, ao inserir as novas tecnologias nas práticas educativas, foi possível romper as distâncias sociais, transpor obstáculos e propiciar, cada vez mais, o direito ao saber a todos os sujeitos.

2.2.1 A Educação *online* e a difusão do conhecimento

A inserção dos recursos tecnológicos digitais e a utilização dos espaços virtuais da internet na Educação a Distância constituem a Educação *online*, onde a produção e disseminação de informações foram ampliadas provocando assim, mudanças na socialização e produção de novos saberes. Para Silva, Pesce e Zuin (2010), a Educação *online* caracteriza-se como um fenômeno e uma exigência da cibercultura⁵.

Neste novo contexto, a concepção de EaD se expande revolucionando as formas de comunicação e de relacionamento com as pessoas. Para Santos (2010, p. 37), “A educação *online* é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas

⁵ “Forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias (LEMOS & CUNHA, 2003, p. 12).

comunicacionais”. Essas interfaces são dispositivos que possibilitam a produção e compartilhamento de conteúdo que permitem o processo comunicativo entre os sujeitos. Entretanto, faz-se necessário afirmar que, a Educação *online* não é um substituto da EaD, ela é mais uma das possibilidades de se fazer essa educação.

No âmbito da sociedade da informação e conhecimento, as TIC, com seus recursos digitais, trazem implicações e consequências importantes para a educação, principalmente, inúmeros desafios para os processos de ensinar e aprender, tanto em contextos formais quanto não formais de educação.

Com as tecnologias digitais, a EaD foi aprimorada, o que viabilizou mecanismos de comunicação síncronas e assíncronas, que são capazes de democratizar o acesso à educação em diferentes níveis ao suprimir distância espaço-temporal entre os sujeitos.

As ferramentas síncronas⁶ possibilitam a comunicação em tempo real, e as ferramentas assíncronas⁷ possibilitam a comunicação de forma não simultânea. Essas ferramentas, em evolução, apoiam-se ao ciberespaço para promover a interação e a colaboração entre os sujeitos do processo educativo (PEREIRA, 2007; MELO; CARVALHO NETO; SPANHOL, 2009).

Sendo este processo educativo pensado a partir de uma lógica de comunicação interativa, baseada na exploração de múltiplas potencialidades dos recursos digitais, que enfatizem as diversas possibilidades de participação entre os sujeitos sob um enfoque dialógico pautados na ação-reflexão-ação permanentes e na construção e produção do conhecimento. O uso efetivo das TIC pressupõe que todos os sujeitos implicados no contexto da educação *online* concebam a educação a partir de uma abordagem sistêmica, onde o conhecimento é entendido como um todo integrado, como uma rede de relações.

Por meio das tecnologias digitais é possível representar, processar e transmitir qualquer informação. E a EaD, por meio dessas tecnologias pode ampliar as possibilidades de acesso e difusão do conhecimento e proporcionar à formação continuada de profissionais das mais variadas áreas. De acordo com Machado, Longhi e Behar (2013, p. 56), “as tecnologias digitais têm potencialidades para além da exposição do conteúdo. Estas conferem um papel mais ativo, em que por meio da interação e interatividade, a colaboração e a cooperação são favorecidas”.

⁶ Ferramentas síncronas – Skype, chat, videoconferência, etc.

⁷ Ferramentas assíncronas – e-mail, fórum, blog, etc.

Os sistemas eletrônicos e tecnológicos de comunicação e informação têm possibilitado a integração de diversos meios de comunicação potencializando assim, a interatividades entre as pessoas, e fomentando, através de situações concretas, a construção de sentidos e significados para a estruturação do conhecimento por meio de um processo dinâmico e ativo. Para que este processo ocorra, se faz necessário utilizar duas premissas básicas: colaboração e cooperação.

Nesse contexto, colaborar pode ser definido como trabalhar junto; e cooperar pode ser considerado como produzir junto. Não são conceitos recentes, são termos encontrados em pesquisa de diversos teóricos desde o século XVIII, em trabalhos de Jonh Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget. Entretanto, com as tecnologias digitais ganham potencialidade a partir da capacidade de remodelagem do digital.

Os sujeitos, ao desenvolverem atividades virtuais, cooperativa e colaborativamente, constroem conhecimentos de modo mais significativos acionando assim, os princípios da inteligência coletiva, favorecendo um fluxo de informações e trocas permanentes.

De acordo com Piaget (1973, p. 105), “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros”. Nesse sentido, a cooperação é constituída de reciprocidade entre os sujeitos, onde o conhecimento e a aprendizagem são construídos a partir destas relações.

A colaboração acontece em espaços compartilhados, onde existe a construção, a troca e a inserção de informações pelos sujeitos possibilitando à construção social do conhecimento.

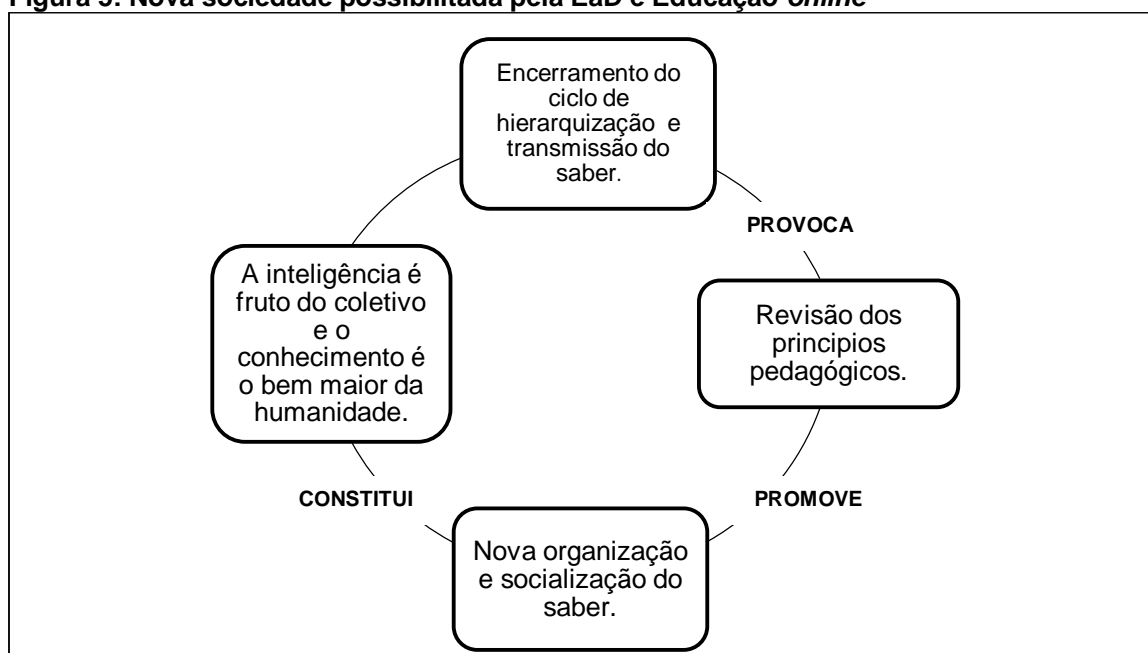
A ação de colaboração dos diferentes atores do processo de aprendizagem colaborativa caracteriza-se pela coautoria, na medida em que a participação na construção do conhecimento ocorre em uma perspectiva não hierárquica. Isso quer dizer que vários sujeitos articulam uma narrativa sem que haja preponderância de nenhum discurso sobre o outro, ou seja, não há prioridade de autor, de tempo ou de espaço (APARICI e ACEDO, 2010, p 142).

Aprender colaborativamente possibilita um aprendizado em grupo, organizado de forma que as trocas de informações sejam socialmente estruturadas entre o indivíduo e o grupo no qual está inserido, e onde cada sujeito é responsável pela

construção do conhecimento individual e também coletivo. Pois, “colaborar significa construir conhecimento com objetivos comuns e compartilhados de maneira interativa coletiva” (SALES, 2013, p. 154).

Nesse sentido, as TIC ao serem utilizadas na EaD, no contexto da Educação *online*, tem proporcionado mudanças que atingem a Educação como um todo, pois propiciam a construção coletiva do conhecimento, a partir da vivência com novas situações de aprendizagem, bem como a gestão do conhecimento, delineando assim, a base de uma nova sociedade que possibilita:

Figura 5: Nova sociedade possibilitada pela EaD e Educação *online*



FONTE: Elaboração própria baseada em Lévy (2007; 2010).

Ao se entender a aprendizagem como uma construção do conhecimento, a troca de saberes se caracteriza como estratégia essencial nesse processo. Com o advento das TIC, com seus recursos digitais, no contexto da educação, a relação entre os sujeitos com a informação se (re)significaram intensificando o intercâmbio de conhecimentos. Assim, a tríade interatividade-hipertextualidade-dialogicidade constituem os pressupostos básicos da educação *online* e são essenciais para o desenvolvimento de práticas cooperativas e colaborativas.

2.2.1.1 Interatividade

O conceito de interatividade passou a ser comumente utilizado a partir da emergência das TIC, sendo de extrema importância para a comunicação mediada por computadores. No entanto, conforme assinala Silva (2001, p. 5), “a interatividade é um conceito de comunicação e não de informática”. E esta comunicação se dá entre os sujeitos e entre sujeito-objeto.

A interatividade é possibilitada pela utilização das redes digitais, que (re)significa a noção dos limites geográficos, e contribui para a superação de distâncias e promove uma abertura para a participação, trocas e comunicação (PAIS, 2010; PICANÇO *et al.*, 2011).

Além de comunicação, o processo de interatividade pressupõe co-criação, criação coletiva colaborativa. Neste aspecto, é imprescindível compreender os seus aspectos fundamentais que a embasa:

1. Participação – intervenção: pressupõe o sujeito como interventor, co-criador;
2. Bidirecionalidade/hibridação: a comunicação é uma produção conjunta, rompimento da hierarquização na construção do saber;
3. Permutabilidade/potencialidade: múltiplas redes de aprendizagem que proporcionam trocas, associações e significações (SILVA, 2001).

Nesta perspectiva a atividade colaborativa se efetiva a partir da construção da interatividade, onde a contribuição de todos é importante para a concretização de todo o processo. Para Picanço *et al.* (2011, p. 130), a interatividade “é interruptabilidade, é não-linearidade, é potência, é cooperação, é permutabilidade e é predisposição do sujeito a falar... ouvir... argumentar... é disponibilizar-se conscientemente para mais comunicação”.

A interatividade, nesse sentido, é processual, rompe com a lógica de linearidade, pois se constitui enquanto fenômeno aberto, que possibilita mais trocas e mais comunicação entre os sujeitos.

2.2.1.2 Hipertextualidade

A hipertextualidade, outro conceito importante e imbricado com a educação *online*, constitui-se como um poderoso instrumento de comunicação. Onde o processo de conhecimento é transformado a partir de uma versatilidade de escolhas, de iniciativas e seleções de caminhos propícios ou não (ASSMANN, 2005).

A hipertextualidade possibilita uma autonomia, contribuindo para que o sujeito seja responsável pelo processo expressando, assim, estratégias individuais de aprendizagem. Lévy (2010, p. 33) concebe o hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras”.

O hipertexto possibilita um rompimento com velhas práticas de organização e produção de conhecimentos hierarquizados, fragmentados trocando-os por sistemas conceituais fundados nas concepções de nós, redes e links. Sendo este, uma ferramenta eficaz para a inteligência coletiva e para a comunicação (LÉVY, 2010).

Para Romiszowski e Romiszowski (1998), o hipertexto pode ser concebido como um texto organizado em forma de rede, de nós de informações que são interligados entre si. Nesta perspectiva, o sujeito trilha caminhos e “navega” seguindo suas escolhas em um sistema que estará disposto de forma interativa.

2.2.1.3 Dialogicidade

O diálogo é imprescindível na comunicação e na intercomunicação entre os sujeitos, constituindo-se como uma potencialidade e uma possibilidade humana, a partir de uma relação horizontal.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 109).

Assim, o sujeito é caracterizado como um sujeito de relações, que estabelece uma relação entre a comunicação e a função cognitiva. Nesse contexto, o sujeito problematiza sobre sua realidade a partir de seus conhecimentos e se posiciona de forma ativa para contribuir socialmente, sendo este considerado alguém que modifica e é modificado a partir das relações sociais produzidas em uma determinada cultura.

As interações sociais, que ocorrem por meio do diálogo, e em uma perspectiva vigotskiana, permitem pensar o homem em constante processo de construção e transformação. Com as TIC e os recursos digitais, o ato de aprender envolve sempre uma ação do sujeito, sempre um fazer, onde o sujeito torna-se coautor do processo de construção do conhecimento.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas primeiramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes, convergem (VIGOTSKI, 2007, p. 11-12).

Neste enfoque dialógico, o sujeito constrói conhecimento por meio de uma rede de colaboração a qual todos se ajudam mutuamente para que possam assim desenvolver-se.

2.2.2 O Design Pedagógico da Educação *online*

As tecnologias e os recursos digitais têm transformado os processos de socialização e produção de saberes, permitindo que novas práticas, aplicadas em diferentes áreas do conhecimento permitindo que os conteúdos sejam construídos na forma de um material educacional digital (MED).

O MED pode ser conceituado como todo “material voltado para à aprendizagem e que utiliza um ou mais recursos digitais em sua elaboração” (TORREZZAN e BEHAR, 2013, p. 239). Os MED mais comumente usados são os blogs, wiki, páginas da web, entre outros, e o grande diferencial na sua elaboração está no planejamento pedagógico, onde os recursos e as tecnologias digitais serão implantados. Porém, é observado que desde a concepção até a construção de um MED são encontrados

desequilíbrios nos fatores gráficos, pedagógicos e técnicos. Neste sentido, o *Design Pedagógico* (DP) se torna imprescindível, pois tem como objetivo principal a integração desses fatores desde o planejamento à elaboração do MED.

O DP possibilita a construção de um “ambiente estimulante em que os sujeitos possam “realizar interações e interatividades, colocando em prática uma postura crítica, investigativa e autônoma (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 35). Assim, as interações e interatividades se apresentam como necessárias para o fortalecimento das próprias relações, e com o uso das tecnologias favorecerá novas formas de acesso à informação, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de posturas que aumentam o potencial da inteligência coletiva (LÉVY, 2007).

Algumas nomenclaturas foram utilizadas em diversas pesquisas, no que se refere ao *Design*, voltadas ao contexto educacional.

Quadro 5: Concepções de *Design*

CONCEPÇÕES DE <i>DESIGN</i>	AUTORES	CONCEPÇÃO
<i>Design</i> Instrucional	(PALLOFF e PRATT, 2004); (FILATRO e PICONEZ, 2008)	“Uma ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento de métodos, técnicas afim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos” (FILATRO e PICONEZ, 2008).
<i>Design</i> Didático	(ARAÚJO, 2007); (PESCE, 2008); (SILVA, 2009, 2012); (SANTOS e OKADA, 2010); (BRUNO, 2008); (SANTAELA, 2012).	“O <i>Design</i> didático, com a expansão da educação online, tem se voltado para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem apoiados pelas interfaces digitais” (ARAÚJO, 2007, p. 63).
<i>Design</i> Educacional	(PAAS, 2001)	“É o processo de conceber e desenvolver ambientes para otimizar a aprendizagem de determinadas informações” (PAAS, 2001)
<i>Design</i> de sistemas	(ROMISZOWSKI e ROMISZOWSKI, 2005)	“Refere-se ao planejamento e programação ou reprogramação do sistema que serve de suporte ao material educacional digital” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 34).

FONTE: elaboração própria, baseado em Torrezan e Behar (2009).

Entretanto, alguns educadores entendem que o termo “instrução/instrucional” levava do entendimento de mudança de comportamento, uma visão tradicional da educação. Passando então, a conceitua-lo como *Design* Didático. Em muitas

literaturas o *Design* instrucional e o *Design* didático serão concebidos como sinônimos.

São diversas as concepções acerca de *Design* que são encontrados, entretanto, cada um desses referem-se a áreas de atuações distintas, que irá variar conforme o perfil do elaborador do MED, o que poderá gerar desequilíbrios entre os fatores gráficos, técnicos e pedagógicos. Sendo necessário, que a equipe de construção do MED seja interdisciplinar e contemple esses três elementos concomitantemente em sua elaboração.

Neste sentido, este estudo se apoia no DP, por considerá-lo como “aquele que une diferentes áreas de estudos, integrando fatores importantes de práticas pedagógicas, ergonomia, programação informática e composição gráfica” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 34).

O DP considera como aspecto primordial o processo de ação-reflexão-ação do sujeito sobre o produto, enquanto os outros tipos de *Design* (instrucional, didático, educacional e de sistemas) se concentram apenas no produto a ser gerado. Nesta concepção, Torrezan e Behar (2009, p. 35) afirmam que no DP, “as interfaces do MED devem estar contextualizadas na cultura do usuário, tanto em relação aos aspectos gráficos e ergonômicos quanto ao respeito da lógica aplicada à organização do conteúdo e da estrutura interativa”. Em sistemas de educação *online*, esses pressupostos estão intimamente ligados ao DP.

O equilíbrio entre esses fatores favorecerá a promoção da tríade interatividade-hipertextualidade-dialogicidade entre os sujeitos e o MED. Cada elemento desse influencia no outro, não devendo ser estudados isoladamente. A título de conceituação, estes elementos podem ser definidos como: “*Fatores gráficos: imagem* – Investiga-se o papel da imagem nas interfaces de MEDs, analisando a sua interatividade com as ações do usuário e a relação com a aprendizagem do aluno” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 36).

Para a utilização de imagens, se faz necessário um planejamento que leve em consideração o conteúdo que será abordado. Pois, é necessário ressaltar que “a potencialidade da imagem junto à contextualização do conteúdo na sociedade em vigor, com o objetivo de unir teoria à prática e à realidade” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 39). “*Fatores técnicos: navegação e usabilidade* – São abordadas questões referentes ao planejamento técnico do MED de modo a apoiar a trajetória do usuário pelas interfaces do referido material” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 36).

Os fatores técnicos são igualmente importantes, pois se referem a facilidade de uso das interfaces, que seja acessível ao usuário, para que este seja o construtor de seu próprio aprendizado. *Fatores pedagógicos*: Baseia-se na teoria construtivista de Piaget, na teoria sócio interacionista de Vigotski e na teoria cognitiva de aprendizagem significativa de Ausubel, onde “são estudadas questões referentes ao perfil do usuário, à elaboração do conteúdo abordado e ao planejamento das interações e interatividades possibilitadas pelo MED” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 36-37).

O construtivismo representa uma postura epistemológica que analisa a construção do conhecimento, e também a interação entre o sujeito e o objeto. Para Piaget (1975, p. 351), “o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre um relacionamento entre o objeto e o sujeito (...) o objeto só existe para o conhecimento nas relações com o sujeito”.

Neste sentido, o conhecimento é construído a partir das experiências prévias, crenças e estruturas mentais que o sujeito utiliza para interpretar situações e mobilizar aspectos sociais, cognitivas e também afetivas.

A teoria sócio interacionista afirma que o desenvolvimento é o resultado da relação direta entre o sujeito e o objeto, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre o meio e o sujeito. A aprendizagem é um processo social, que se realiza por meio de situações criadas pelas interações do sujeito e um dado contexto sócio histórico.

A análise da teoria de Vigotski conduz a compreensão de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real (NDR) define funções que já amadureceram, e que o sujeito domina sem auxílio dos outros; o nível de desenvolvimento potencial (NDP) são processos que ainda irão amadurecer, estando ainda em formação, e é quando o sujeito realiza atividades com a ajuda de pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 2007). Esses dois níveis (NDR e NDP), em sua dialeticidade, estabelecem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e que são imprescindíveis para o desenvolvimento individual do sujeito. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda irão amadurecer, mas que estão presentes em estado embrionários” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Ou seja, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

A elaboração de um material educacional digital baseado no DP, deve ser uma proposta problematizadora e dialógica onde é essencial para o desenvolvimento

cognitivo do sujeito instigado pela formação de uma consciência reflexiva por meio das relações dialéticas entre conhecimentos prévios e científicos. E são estas relações dialéticas que Vigotski (2007) concebe como a ZDP.

O cognitivismo analisa os mecanismos da mente humana com relação à construção do conhecimento e da aprendizagem. Estabelece que as novas aprendizagens vão se incorporando com os conhecimentos já existentes, os conhecimentos prévios, estes conhecimentos configuram-se como o princípio norteador da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.

A aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel define como *subsunção* ou, simplesmente, *subsunção* (*subsumer*), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 19).

A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação de uma informação com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do sujeito, um conceito só é aprendido de forma significativa quando se relaciona a outras informações.

É importante ressaltar, que essas teorias de aprendizagem se baseiam na construção e interação e não na instrução, possibilitando que um MED produza significados e construa sentidos. Assim, decorrem dos processos construtivistas, sócio interacionistas e cognitivista as orientações necessárias ao planejamento pedagógico dos MED.

O *Design* Pedagógico, a partir da integração dos seus fatores (gráficos, técnicos e pedagógicos), promovem práticas pedagógicas que possibilitam ao sujeito, em interação com o MED, construir uma aprendizagem significativa, pois “é a partir dessa relação que o sujeito é capaz de refletir e construir conhecimento” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 41).

Neste sentido, o MED deve possibilitar a construção de uma aprendizagem ao longo da vida e que seja embasado nos processos de interatividade crítica e reflexiva, de uma hipertextualidade que dê a liberdade de escolha aos sujeitos e esses possam criar possibilidades de autoria e coautoria por meio de uma dialogicidade que dê sentido a construção colaborativa de saberes. Assim, faz-se necessário elencar os parâmetros necessários para a elaboração de MED baseados no DP.

Quadro 6: Parâmetros de elaboração de MED baseados do DP

Parâmetros	Aplicações
Imagem	Deve ser utilizada para apoiar práticas pedagógicas e não como ilustração. Pois, “a interpretação de uma imagem é baseada nas experiências que a interpreta, referenciadas, por sua vez, na sociedade em que vive e na sua habilidade cognitiva” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 38).
Navegação	<p>Deve-se escolher um tipo de navegação: linear, não-linear, mista, <i>breadcrumbs</i>⁸.</p> <p>Ao se elaborar um MED torna-se necessário adotar um sistema, pois este é responsável pelos aspectos técnicos de análise e de programação. Um fator importante é a usabilidade “que se relaciona com a facilidade de uso das interfaces” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 46). Quanto mais fácil o sujeito descobrir a lógica aplicada à navegação, maior liberdade de escolha ele terá nas suas ações.</p> <p>É necessário priorizar os seguintes critérios de usabilidade: condução (orientar, guiar e incentivar o sujeito no decorrer da navegação); carga de trabalho (evitar sobrecarga de informações e favorecer a eficiência na comunicação sujeito-objeto); e a consistência (manter a coerência entre as informações e a interface).</p>
Interação e interatividade	O MED deve possibilitar a interação entre os sujeitos, e proporcionando um processo de interatividade entre o homem e a máquina (sujeito-objeto). Neste sentido, a interação e a interatividade constituem-se como “um processo complexo de trocas e significações” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 51).
Organização do conteúdo	Um dos maiores objetivos de um MED é favorecer a construção do conhecimento pelo sujeito, neste estudo, o objetivo é possibilitar a construção de conhecimentos acerca dos direitos humanos e educação em direitos humanos. Sendo então “necessário propiciar situações em que o usuário possa entrar em contato com o conteúdo de uma maneira autônoma” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 54). Ou seja, deve-se favorecer ao sujeito uma atuação crítica sobre o conteúdo como uma possibilidade de construção do seu próprio conhecimento.

FONTE: Elaboração própria baseado em Torrezzan e Behar (2009); Hack et. al. (2006).

Estes parâmetros servem de subsídios para o levantamento de aspectos importantes a serem levados em consideração durante o planejamento e desenvolvimento do MED, que neste estudo será o Portal Mbote⁹.

A equipe de elaboração desse MED deve ser interdisciplinar, onde o MED deve ter um caráter dialógico e hipertextual, pois o hipertexto constitui-se e é constituído no material que é produzido. A equipe de desenvolvimento do MED: Portal Mbote, é composta por professores pesquisadores, pedagogos, alunos bolsistas, *web Designer* e programador.

⁸ “A navegação *breadcrumbs* trata da representação textual de todo conteúdo do site, normalmente escrito entre o sinal ‘>’, na parte superior da interface” (TORREZZAN & BEHAR, 2009, p. 46).

⁹ Portal Mbote será explicitado na 3º seção.

As TIC e os recursos digitais contribuíram para a formação de comunidades de aprendizagem online, o Portal Mbote, que privilegia a construção de conhecimentos acerca dos direitos humanos, a constituição de uma educação centrada no “sujeito coletivo” e fomenta a existência de processos coletivos na construção desse conhecimento.

3 MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DDHH

Nesta seção é apresentado uma breve discussão teórica acerca das Redes colaborativa e interdisciplinar de aprendizagem, bem como a sua aplicação aos agrupamentos formados no ciberespaço: as comunidades de aprendizagem virtuais.

3.1 REDES COLABORATIVA E INTERDISCIPLINAR

As transformações tecnológicas têm modificado às formas de ensinar e aprender, e também as formas de agregação social com a criação de redes de aprendizagem *online*, onde é favorecido aos sujeitos a troca de informações, a compreensão da realidade e a atuação na transformação de seu contexto.

Neste sentido, as redes podem ser conceituadas como: “redes informacionais que encurtam distâncias e criam condições para uma nova sociabilidade” (LIMA JR., NOVAES e HETKOWSKI, 2012, p. 36). Pois, o processo de construção de conhecimentos na/em rede surge a partir de interações entre os sujeitos e o contexto onde estes encontram-se inseridos. A rede internet é um espaço virtual que possibilita a formação de fluxos de comunicação e de informação, onde institui relações sociais por meio de diversas formas de interação e comunicação entre seus membros, onde estes trocam diferentes tipos de mensagens criando assim, novos ambientes de colaboração e cooperação.

Para Castells (1999, p. 497), as “redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação dos processos produtivos e de experiência”. Essa lógica da rede, característica predominante na atual sociedade da informação e comunicação, propicia e facilita a interação entre os sujeitos, sendo possibilitada em todos os tipos de organizações e processos.

Na rede, os sujeitos tornam-se autores e condutores de todo processo criativo, sendo responsáveis pela aprendizagem de cada sujeito que dela faz parte, e também corresponsável pelo desenvolvimento da coletividade e, nas interações estabelecidas na rede, é possibilitada a criação de nós que “propiciam trocas individuais e a constituição de grupos que interagem, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo que se desenvolvem” (ALMEIDA, 2005, p. 72).

Essas trocas somente serão possíveis se realizadas a partir de uma perspectiva colaborativa e potencializada por atividades coletivas que sejam desenvolvidas em rede, sendo necessário, porém, que a participação dos sujeitos, que dela fazem parte, seja ativa para que assim seja possível a realização de transformações sociais (ROCHA, J., 2006).

Para a constituição de uma rede colaborativa de aprendizagem, que promova a educação em direitos humanos, torna-se necessário considerar dois elementos: 1 – Os atores¹⁰ e suas 2 – Conexões. E para tal, a rede deve possuir o princípio básico da “alteridade, numa espécie de aprendizado coletivo”, onde as pessoas se reconheçam “como sujeitos de um processo” e reconheça o outro como “sujeito que busca ser um devir permanente, inacabado, produto de um diálogo crítico” em um processo constante de reflexão-ação (ROCHA, J., 2006, p. 52).

Nas redes digitais os sujeitos aprendem na medida que apoiam o outro a se desenvolver e, conseqüentemente, neste devir, estes também se desenvolvem. Sendo um sistema aberto, a rede possibilita a integração de novos “nós” que concebem sentido e significado a esta rede, e fomenta a participação ativa dos sujeitos a partir de trocas estabelecidas. Assim, são criadas dinâmicas de trabalhos em rede a partir de objetivos comuns, para que seja possível a “implementação de projetos que tenham em vista a promoção da cidadania” (Ibidem, p. 67), e que primem para a consolidação de uma sociedade cidadã.

Assim, uma rede de DDHH e EDH devem criar processos sistemáticos direcionados à formação de sujeitos de direitos, criando práticas sociais para a afirmação e o empoderamento de todas as pessoas. Neste sentido, tornou-se pertinente identificar algumas redes *online* que são orientadas para a formação em DDHH e que fomentam a consolidação de uma rede de educação em direitos humanos, a saber:

¹⁰ “atores (pessoas, instituições ou grupos – que são os nós da rede)” (BARANAUSKAS, MARTINS & VALENTE, 2013, P. 26).

Quadro 7: Redes de DDHH e EDH no Brasil

REDE	PRESSUPOSTO	LINK DE ACESSO
1 Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1995)	É um espaço de encontro, apoio, intercâmbio, articulação e coordenação de organizações que desenvolvem trabalhos sistemáticos na área de Educação em Direitos Humanos no Brasil.	http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/1congrb.html
2 ABONG (1991)	Abong (Associação Brasileira de organizações não-governamentais) é uma plataforma nacional fundada em 1991 com o objetivo de coordenar organizações da sociedade civil (OSCs) que só de campanha pelos direitos humanos, democracia e uma mais solidária e o mundo sustentável.	http://www.abong.org.br/
3 Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2000)	A Rede Social de Justiça e Direitos Humanos é resultado da experiência de trabalho com dezenas de organizações não-governamentais e movimentos sociais. Nosso trabalho tem como objetivo responder a uma demanda de ação e articulação de denúncias de violações de direitos humanos ocorridas no Brasil.	http://www.social.org.br/index.php
4 NOVAMERICA (1991)	NOVAMERICA tem por finalidade promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil, favorecer o desenvolvimento de uma consciência latino-americana e de uma ética da solidariedade, estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, no âmbito nacional e internacional, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos.	http://www.novamerica.org.br/home.asp
5 Núcleo para a Paz e os Direitos Humanos – NEP (UNB – 1986)	Desenvolver pesquisa capaz de produzir conhecimento novo sobre direitos humanos, democracia participativa, justiça, cidadania e movimentos sociais e redes, reunindo investigadores de diferentes campos científicos num esforço interdisciplinar e multidisciplinar.	http://www.fd.unb.br/pt/nucleo-para-a-paz-e-os-direitos-humanos-nep
6 CATÉDRA UNESCO –USP (1996)	Esta Cátedra faz parte de uma rede acadêmica internacional, compreendendo cerca de vinte iniciativas similares, no mundo, coordenadas pela UNESCO, a organização das Nações Unidas que inclui como uma de suas vocações principais a preocupação com as liberdades fundamentais da humanidade. A Cátedra USP-UNESCO tem por objetivo principal o de promover um sistema integrado de pesquisa, treinamento, informação e documentação nos campos de direitos humanos, paz, democracia e tolerância.	http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedras-e-convenios-atuais/catedra-unesco-de-educacao-para-paz-direitos-humanos-democracia-e-tolerancia/apresentacao
7 Fundação Cultural Palmares – FCP (1988)	É referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-brasileira nas escolas. A Fundação Palmares já distribuiu publicações que promovem, discutem e incentivam a preservação da cultura afro-brasileira e auxiliam professores e escolas na aplicação da Lei.	http://www.palmares.gov.br/

FONTE: Elaboração própria baseados em Candau (2008); E no site das organizações citadas acima.

Ao analisar, brevemente, essas redes, que possuem trabalhos reconhecidos nacionalmente e internacionalmente de pesquisa, ensino e/ou extensão baseados nos Direitos Humanos e na Educação em Direitos Humanos, depreende-se que o maior desafio é caminhar para uma educação que amplie e potencialize uma cultura de DDHH, que promova o empoderamento e que influencie na forma de agir e pensar dos sujeitos, enquanto sujeitos de direitos.

Para a construção e reconstrução de concepções acerca dos DDHH e da EDH é necessário o fortalecimento de um processo dialógico, cooperativo e hipertextual possibilitados pelas TIC e pelas TD, que favorecerá a constituição de outro tipo de rede de saberes, intrincado de relações, ou seja, a constituição das comunidades de aprendizagem *online*.

3.2 AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM *ONLINE*

As TIC e as TD têm reconfigurado as formas de comunicação e produção de conhecimentos, a partir da criação e ampliação de redes colaborativas que (re)significam o comunicar por meio da interação entre os sujeitos que habitam espaços distantes e diversificados. No contexto atual, a forma como os sujeitos interagem está intrinsecamente ligada ao uso das ferramentas de comunicação e informação que estão dispostas no ciberespaço, provocando assim, uma mudança paradigmática ao suscitar um novo aprender e um novo comunicar em rede.

As tecnologias digitais propiciam a construção de novos ambientes informacionais que dão um novo sentido à comunicação e a aprendizagem favorecendo a emergência das comunidades de aprendizagem *online* (ou comunidades virtuais de aprendizagem), que fomenta a construção social do conhecimento a partir de um processo interativo. Essas comunidades surgem das interações entre os sujeitos, constituindo-se como um caminho para o desenvolvimento e compartilhamento coletivo do conhecimento.

A definição de comunidades de aprendizagem *online* (CAO) baseia-se na concepção de teóricos, como Rheingold (1993), que se apropriou-se do termo e a conceituou como um aglomerado de sujeitos que estabelecem e criam relações sociais no ciberespaço.

As CAO constituem-se como um espaço propício à construção colaborativa e cooperativa do conhecimento, pautando-se em uma concepção multidimensional dos sujeitos que fazem parte dessas comunidades, estruturando-se

a partir de afinidades de interesses compartilhados, buscam juntos trocar informações, socializar práticas de trabalho e construir conhecimentos, de forma colaborativa e cooperativa, propiciando o desenvolvimento de novas aprendizagens em rede (SCHLEMMER, 2012, p. 119).

No seio dessas comunidades é possibilitado um novo modo de aprender, saber, ser e conhecer, onde os sujeitos interagem a partir do estabelecimento de objetivos comuns criando assim, um espaço privilegiado de diálogo que propicie uma aprendizagem significativa ao longo da vida. Essas comunidades permitem a (re)construção do conhecimento, decorrente da interação e socialização desses conhecimentos.

E a interação nesse contexto, constitui-se como

um processo complexo de trocas e significações, por meio da qual o sujeito modifica-se. É através das interações que o sujeito desencadeia um processo interno de construção, possibilitando às pessoas compartilhar ideias e gerar novas interações (BEHAR et.al., 2005, p. 20).

A medida que os sujeitos realizam trocas entre si, os rumos da comunidade delineiam-se de forma coletiva, possibilitando que os membros dessas comunidades atuem criativamente e, compartilhem experiências e descobertas em todo o percurso da aprendizagem, criando uma cultura de participação. As CA constituem-se como “novas formas de organização dos processos de aprendizagem coletiva e desenvolvimento compartilhado” (MALIZIA, 2012, p. 26).

Quanto a sua tipologia, as comunidades de aprendizagem dividem-se em: comunidades tradicionais e comunidades de aprendizagem *online*.

Quadro 8: Comunidades tradicionais X comunidades virtuais

Comunidades tradicionais	Comunidades de aprendizagem <i>online</i>
Memória coletiva tácita	Memória em construção
A relação de base é face a face	As relações são mediadas pelas TIC
Compartilhamento de sentido	Construção de sentido
Fronteiras rígidas	Fronteiras autoconfiguradas
Preponderância da recordação	Centradas na aprendizagem

FONTE: (MALIZIA, 2012, p. 38).

As comunidades tradicionais são fundadas no indivíduo como o foco central. Nas comunidades virtuais o fundamento está nos sujeitos que se encontram dispersos no tempo e no espaço. As características principais que diferenciam as CAO de outras comunidades são: conhecimento compartilhado e construído coletivamente; aprendizagem colaborativa e flexível; autonomia; autoria; interação; interatividade; trocas comunicativas e processos de envolvimento (AFONSO, 2001; RECUERO, 2001; DIAS, 2004).

Neste sentido, os postulados teóricos que embasam a construção e fortalecimento das CA são de base sócio construtivistas, pois acentuam a importância do contexto e das trocas estabelecidas.

Comunidades de aprendizagem se realizam conforme os princípios elementares apresentados pelo sócio-construtivismo. Isso significa afirmar que conceitos tais como os de Zona Proximal, ambiente mediador, interatividade, colaboração, construção coletiva e comunitária, são todos pertinentes para que compreendamos os processos de ensino e aprendizagem coletivos e colaborativos que ocorrem quando da realização de tais comunidades (MATTA, 2009, p. 1).

As comunidades de aprendizagem devem criar situações que permitem a interatividade e a construção do conhecimento, a partir de uma interação dialógica promovendo assim, uma participação coletiva e reflexiva. Neste contexto, o cenário de referência das CAO baseia-se em duas dimensões: 1. Dimensão informativa e 2. Dimensão participativa.

Para Malizia (2012, p. 38), “a dimensão informativa de uma comunidade reflete a importância que um determinado grupo atribui a uma base de dados comum”. Nessa dimensão, há um compartilhamento de interesses em comum, onde agregam sujeitos que buscam informações relevantes para si. A dimensão participativa “é provavelmente a mais enfatizada pelos sustentadores da rede: internet representa um momento de diálogo e de confronto aberto e não condicionável por sujeitos externos”

(MALIZIA, 2012, p. 39). Essa segunda dimensão influencia, de forma significativa, a vida social e as relações sociais, fomentando a participação e colaboração entre os sujeitos. Assim, compreende-se que na dimensão informativa é priorizado a instrução, e na dimensão participativa o enfoque é na construção.

As comunidades de aprendizagem online caracterizam-se como um espaço propício à construção e prática de uma pedagogia colaborativa e cooperativa, que possibilita a construção coletiva do conhecimento, e a partir do seu potencial formativo promova processos criativos, colaborativos e inovadores no seio da comunidade.

3.2.1 As comunidades de aprendizagem como “comunidades de prática”

O conceito de Comunidade de Prática (CoP) foi evidenciado pelo teórico Etienne Wenger (1998), onde ele a conceitua como comunidades que reúnem pessoas que possuem interesses comuns, no que se refere a aprendizagem, principalmente, na aplicação prática do que foi aprendido. E essas pessoas, por meio de um processo interativo, aprendem, criam e promovem a gestão do conhecimento.

As comunidades de prática constituem-se como um espaço de criação e difusão de conhecimentos, fruto de processos da interação entre sujeitos ativos e propositivos (MALIZIA, 2012), que aprendem coletivamente e fomentam a construção e compartilhamento do conhecimento potencializados pelas tecnologias da informação.

As CoP formam-se a partir de três elementos estruturais: 1. Domínio, 2. Comunidade e 3. Prática.

Quadro 9: Elementos estruturais que constituem as CoP

ELEMENTOS	CONCEPÇÃO
1 DOMÍNIO	Capacidade, individual e coletiva, para experimentar a vida e o mundo como significado;
2 COMUNIDADE	São configurações sociais, cuja participação dos indivíduos é reconhecida como competência, e as organizações são definidas pelo mérito. É o que constitui o tecido social da aprendizagem;
3 PRÁTICA	Recursos compartilhados, históricos e sociais. Enquadramentos e perspectivas que podem assegurar o compromisso mútuo na ação. A prática envolve um conjunto de esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos que são partilhados pelos membros da comunidade.

Fonte: (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002, p. 25-30).

O domínio, é a base fundamental para a constituição de uma CoP, pois refere-se ao tema sobre o qual será abordado; a comunidade caracteriza-se como o elemento central, onde os sujeitos aprendem, interagem e desenvolvem um senso de pertença e constroem relações entre si; por fim, a prática, que pode ser concebida como todo o conhecimento que é compartilhado pelos sujeitos da CoP, e onde esta prática será “sempre uma prática social” (RECH, FACHINELLI e FLORES, 2012, p. 62).

As comunidades de aprendizagem e de prática *online* se constituem como um importante território de interação, onde é possível construir conhecimentos a partir de uma relação dialógica baseados em uma lógica de cooperação e colaboração. Os sujeitos dessas comunidades são capazes de desenvolver sua **autonomia** – “que se refere à identificação de suas próprias necessidades de aprendizagem, bem como às formas de desenvolvê-la”, e também a **autoria** “que se refere à responsabilidade pelo conteúdo da sua ação/interação, pelas relações que produzem ou pelo conhecimento que instituem” (SCHLEMMER, 2012, p. 121).

Essas comunidades se constituem como uma nova possibilidade de organização social, alterando a forma como os sujeitos aprendem e produzem conhecimento e, também a maneira como estes sujeitos se relacionam com a informação. Neste sentido, essas comunidades “representam uma alternativa real para ampliar os atuais espaços de interação, de troca de informações, de compartilhamentos, ideias, projetos, enfim, de convivência entre os sujeitos” (Ibidem, p. 123).

Em suma, as comunidades de aprendizagem têm como foco central a consolidação e aquisição de conhecimentos, as comunidades de prática tem como princípio fundante partilhar as melhores práticas para resolver problemas (MORETTI, 2012). Neste sentido, essas comunidades, em sua dialeticidade, favorecem o surgimento de espaços ricos de interatividade que proporcionam o compartilhamento de práticas, bem como a construção do conhecimento.

Dentre as diferentes comunidades de aprendizagem *online* que existem, é abordada neste estudo uma comunidade que foi constituída com o objetivo de compreender as potencialidades das redes: Portal Mbote, enquanto difusora dos DDHH.

4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA – O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção reflete-se acerca da pesquisa, que foi utilizada a abordagem da Pesquisa-Ação como proposta metodológica. Apresenta os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, e em seguida como foi realizada esta análise. Clarifica as questões éticas inerentes à pesquisa. E por fim, tece reflexões acerca do Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência, enquanto *lócus* de pesquisa, e do Portal Mbote, enquanto objeto desse estudo.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O processo metodológico dessa pesquisa partiu da necessidade de se buscar novos conhecimentos, que foram desencadeados pela necessidade de se explicar, logicamente, questões de ordem prática e teórica. Neste sentido, o conhecimento produzido partiu das pesquisas realizadas durante o desenvolvimento do meu Mestrado.

Como estudante do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicados à Educação (GESTEC), e também bolsista da CAPES pelo Observatório, passei a fazer parte do Projeto do OBDHCV, onde foi possível atuar como pesquisadora nesse Projeto, que tem como objetivo principal fomentar a produção de saberes e conhecimentos acerca dos Direitos Humanos, Cidadania e Violência.

Nesse processo, foi possível desenvolver estudo sobre o tema: “Mbote: rede colaborativa difusora dos Direitos Humanos nas comunidades de aprendizagem *online*”, que surgiu como um desafio para que pudéssemos compreender: “De que forma o OBDHCV, aliado as tecnologias digitais, constituirão comunidades de aprendizagem que potencializem a difusão e construção de conhecimentos sobre os Direitos Humanos? Como possibilidade de responder este questionamento fez-se necessário relacionar o uso das tecnologias digitais e os DDHH, a fim de mobilizar sujeitos e criar propostas de ação que fomentem transformações sociais.

Com esses desafios estabelecidos, apareceu a necessidade de se desenvolver estudos que possibilitassem a ampliação da Rede, porém, tornou-se necessário clarificar o percurso nesse processo de ampliação.

A partir de discussões e pesquisas realizadas pela equipe do Observatório, delineou-se as estratégias urgentes e eficazes, para que o objetivo maior do OBDHCV fosse alcançado: a ampliação e efetivação do Portal do Observatório, que era uma das ações previstas no projeto aprovado pela Agência Financiadora – CAPES.

O Portal do Observatório, que se constitui como objeto desta pesquisa, já estava criado no ano de 2012, porém não estava em funcionamento sendo urgente e necessário a sua ampliação. No ano de 2013, com a constituição da equipe do OBDHCV iniciou-se a mobilização para que nossos objetivos fossem alcançados. Foram realizadas reuniões para a correção e ajustes do Portal, entretanto, não obtivemos muito sucesso, principalmente por dificuldades inerentes a programação.

No entanto, apesar das dificuldades encontradas para se efetivar a ampliação do Portal, as pesquisas teóricas e as discussões da equipe não cessaram. Foram se intensificando cada vez mais com planejamento de ações práticas e essenciais, a exemplo da mini oficina de Indicadores¹¹, realizada por um dos bolsistas do Observatório que tem formação em Estatística.

A partir das pesquisas, sobre DDHH, EDH e redes de DDHH, que foram realizadas pela equipe, e também, por meio das discussões e reflexões que permeavam o ambiente acadêmico, incidiram decisivamente para que outros sujeitos quisessem fazer parte do projeto, essa situação é justificada pela quantidade de inscritos (150 no total) no componente curricular Políticas Públicas, Direitos Humanos e Educação, disciplina especial do Mestrado, sendo necessário dividir as atividades em duas turmas.

Com a busca de novos atores para fazer parte do Observatório, foi possível a inserção de novos pesquisadores no OBDHCV possibilitando que as atividades de ampliação da Rede fossem retomadas. Foram realizadas novas reuniões, novos planejamentos com vistas a compreender os DDHH como área de estudos transdisciplinares, que deve estar presente na formação na formação de todos os

¹¹ Mini oficina: NOÇÕES DE INDICADORES ESTATÍSTICOS PARA A EDUCAÇÃO. Com o objetivo promover noções para a pesquisa, acesso e manuseio de indicadores da educação, com objetivo principal de promover o instrumental de coleta de dados e habilidade com os indicadores.

sujeitos (BRASIL, 2010), havendo a necessidade de não se esgotar o tema, e assim suscitar novas possibilidades e novas articulações que transcendem a sala de aula e se crie redes de relações virtuais, porém reais, para que a proposta do Portal se concretizasse.

Nesse percurso, surge o Portal Mbote como uma ação que podemos apresentar como “inédito viável freirianamente denunciado para anunciar” (PACHECO, 2008, p. 9). E para compreender os processos que corroboram para a ampliação dessa rede utilizou-se como delineamento metodológico a pesquisa aplicada.

A pesquisa aplicada concentra-se em torno de problemas presentes nas atividades de instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (THIOLLENT, 2009, p. 36).

A pesquisa aplicada caracteriza-se como uma pesquisa primordial que deve ser desenvolvida nos Mestrados Profissionais, a exemplo do GESTEC. Esta pesquisa, no entanto, deve oferecer meios para a identificação de problemas e, conseqüentemente, a busca para a sua resolução, possibilitando que as construções de conhecimentos individuais possam ser transformadas em construção de conhecimento coletivo.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, pois implicou que o fenômeno estudado fosse analisado em uma perspectiva integrada, que passou a ser compreendido dentro do contexto onde ocorreu e do qual faz parte. Este estudo baseou-se na concepção de Bogdan e Biklen (2013), que elucida que alguns elementos ratificam a caracterização qualitativa desta pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, o ambiente no qual ocorre o estudo, constitui-se como uma fonte mais direta para a obtenção dos dados e o pesquisador apresentado como o elemento principal. Nesse sentido, o Observatório constituiu-se como o *lócus* desse estudo, sendo o ambiente ideal para a realização da pesquisa, que tem caráter aplicado, e também estabelece relações com o objeto de estudo, o Portal Mbote.

O foco central desta pesquisa foi o processo de ampliação do Portal, esse estudo possibilitou uma análise e uma melhor percepção acerca dos aspectos mais relevantes, no qual se pode perceber e confirmar que os saberes e os conhecimentos foram constituídos à medida que realizava a investigação.

A relação dialógica que foi estabelecida entre pesquisador e os sujeitos tiveram uma importância vital para o desenvolvimento desse estudo. O fazer metodológico desenvolveu-se a partir da pesquisa-ação, que se constituiu como uma das abordagens mais completa da pesquisa aplicada.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa teórica a fim de se definir as categorias da pesquisa e delinear o percurso metodológico. Onde detectou-se a necessidade da realização da pesquisa-ação, pois “enquanto prática científica busca a produção coletiva de conhecimentos para uso coletivo” (DUQUE-ARRAZOLA e THIOLENT, 2014, p. 144). Caracterizando-se assim, como proposta de pesquisa mais viável para o desenvolvimento deste estudo, que se propôs a construir, coletivamente, conhecimentos acerca dos DDHH a partir do das TIC e TD.

Para a coleta de dados utilizou-se da observação participante e da entrevista, como instrumento mais propício para que fosse possível identificar a percepção dos sujeitos pesquisados acerca do Portal Mbote, e como estes compreendem a importância desde Portal a constituição de uma Educação em Direitos Humanos.

Todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa foram estruturadas a partir de 3 aspectos essenciais: I. O **saber**: refere-se ao conhecimento científico que foi produzido; II. O **saber analisar**: refere-se ao processo de reflexão-ação no desenvolvimento de toda a pesquisa; e, III. O **saber fazer**: que relaciona o pesquisar e o agir.

4.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

Partindo da especificidade da proposta, que teve como finalidade analisar as potencialidades das TD no processo de ampliação do Portal Mbote, como uma comunidade de aprendizagem *online*, que possibilite a difusão dos DDHH, adotou-se Pesquisa-Ação como abordagem de pesquisa para a realização desta ampliação.

A Pesquisa-Ação possibilitou compreender a realidade, refletindo sobre seu fluxo, seu processo e os envolvimento participativo dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a Pesquisa-Ação

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Enquanto pesquisa social, a pesquisa-ação compromete-se com as transformações sociais, que parte de uma situação real, concreta onde os sujeitos participantes identificam os problemas e planejam uma ação coletiva para sua resolução. Esta pesquisa enfatiza a participação das pessoas que atuam, cooperativamente, requerendo mudanças, tornando-os como elementos ativos de todo o percurso da pesquisa.

Compreende-se que a Pesquisa-Ação é uma ação planejada, que foi construída a partir de um processo de interação entre pesquisador e o grupo, por meio de um diálogo contínuo, onde a análise, coleta e uso das informações foram os frutos desse diálogo. E neste sentido, possibilitou a construção coletiva de novos conhecimentos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário clarificar cada etapa do processo, que ocorreu de forma contínua e cíclica.

Figura 6: Percurso cíclico da Pesquisa-Ação



FONTE: Elaboração própria baseada em Thiollent (2011).

Inicialmente necessitou-se identificar o **problema** a ser investigado, ou seja, caracterizá-lo para que possibilitasse a sua solução. Nesse estudo, o problema identificado foi a necessidade de ampliação do Portal Mbote. Surgindo assim a necessidade de se **planejar** esta ação, que foi organizado com a equipe do

Observatório para elaborar o **plano de ação**, que nos deu subsídios para refletir sobre a situação e organizar as estratégias para a sua solução.

Nesse sentido, houve a necessidade de se **refletir** acerca das ações que foram elaboradas pela equipe, que identificou as atividades necessárias para a ampliação e estruturação do Portal. Foi imprescindível nesse momento, a realização de **pesquisas**: a teórica que permitiu uma melhor compreensão das temáticas necessárias para a ampliação do Portal. A análise do ambiente, ou seja, do Observatório, permitiu que fosse possível levantar as necessidades e assim estabelecer as prioridades da pesquisa em todo o seu processo.

A equipe do Observatório realizou um levantamento, a partir de pesquisas em sites, onde foram identificados as Redes que possibilitassem a formação e difusão dos conhecimentos acerca dos DDHH e EDH (explicitadas na seção 3, tópico 3.1) para tomarmos como subsídios para a ampliação da Rede Mbote.

Como a Pesquisa-ação desenvolveu-se de forma cíclica foi necessário **(re)significar** cada etapa do desenvolvimento a partir de um processo de **(re)planejamento** e avaliação das ações, para que assim encontrassem soluções possíveis para o problema identificado alinhados às necessidades coletivas.

Dois objetivos surgiram nesse contexto, como condições necessárias para justificar o uso da Pesquisa-Ação: objetivo prático e objetivo de conhecimento. O objetivo prático contribuiu para a solução do problema central da pesquisa, neste caso a ampliação do Portal Mbote. O objetivo de conhecimento visou o levantamento e obtenção de informações para que fosse possível encontrar a solução do problema identificado (THIOLLENT, 2011).

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação possui também duplo objetivo: 1º transformar a realidade a partir da ação e, 2º, gerar informações e produzir conhecimentos que estão diretamente relacionados a essas transformações. A ampliação da Rede Mbote, em todo o seu processo, contemplou os objetivos propostos pelos autores, tornando-os neste estudo, indissociáveis.

Nesta Rede, por seu caráter interdisciplinar, as construções de conhecimentos gerados não foram úteis apenas para os sujeitos considerados na investigação local. Pois, trata-se de um conhecimento que terá um alcance maior, pois, sendo mediada pelas TIC, possibilitará o acesso a múltiplos sujeitos.

A concretização da Pesquisa-Ação se deu a partir da tessitura dos conhecimentos que foram construídos e interpretados, bem como do

compartilhamento deste estudo entre os sujeitos que ocorrerá com a defesa desta pesquisa.

Como possibilidade de subsidiar o desenvolvimento da Pesquisa-Ação, foi imprescindível especificar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Pois, sem a organização dos instrumentos adequados, a pesquisa empírica não teria sentido.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de informações e sua organização utilizou-se de técnicas que foram consideradas essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, como a 1. A observação participante e 2. A entrevista individual *online*.

A observação participante possibilitou uma análise descritiva do objeto estudado, e as entrevistas permitiram uma visão mais subjetiva dos participantes. Pois, tanto as subjetividades dos sujeitos pesquisados, como a do pesquisador, tornaram-se essenciais no desenvolvimento de todo o processo da pesquisa (FLICK, 2009).

4.3.1 A observação participante

A observação, conforme Marconi e Lakatos (2008, p. 88) “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Possibilitando ao observador um contato direto com a realidade pesquisada sendo esta técnica um elemento essencial na investigação científica.

Existem várias modalidades de observação que são empregadas em uma investigação científica, porém, variam de acordo com as particularidades e circunstâncias dessa investigação. Neste presente estudo, optou-se por utilizar a observação participante, que é caracterizada como natural, pois o pesquisador pertence ao grupo investigado.

Na observação participante, o observador se fez presente não apenas como expectador, mas também como sujeito que compõem o fenômeno a ser observado.

Como o conhecimento foi construído a partir da interação, o envolvimento do observador na situação pesquisada foi essencial, além de necessária, para essa técnica de pesquisa.

A observação participante é uma técnica de observação sistemática, que possibilitou ao pesquisador uma participação mais efetiva no desenvolvimento do estudo, que cooperativamente analisaram e vivenciaram os acontecimentos intrínsecos à pesquisa, levantando aspectos importantes para que fosse possível refletir e planejar as ações para a ampliação e consolidação da Rede Mbote.

O principal produto alcançado, a partir da observação, foram os relatos das observações realizadas no grupo, possibilitando a construção das notas de campo pelo pesquisador. As breves análises das notas de campo permitiram identificar e perceber a importância do trabalho colaborativo e cooperativo. Possibilitando o estabelecimento de relações, fortalecer laços sociais e construir conhecimentos coletivamente.

4.3.2 Entrevistas *online*

Prosseguindo com a coleta de dados, surgiu a necessidade de aplicação das entrevistas, pois esta, amparada pela observação participante, atuou como base que deu sustentação à pesquisa. Entretanto, para que seu objetivo fosse alcançado foi necessária uma criteriosa preparação, no que se referem ao planejamento e a escolha dos sujeitos entrevistados.

Para este estudo optou-se pela entrevista semiestruturada que possibilitou a obtenção de informações entre os diversos sujeitos. O diferencial das entrevistas foi a sua realização *online*, a sua organização ocorreu de forma assíncrona, “que significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos estejam *online* simultaneamente” (FLICK, 2009, p.241). Sendo então enviadas por e-mail, ocorrendo de forma interativa, onde foram estabelecidos um diálogo com os sujeitos e em seguida foram enviadas as perguntas.

As entrevistas foram estruturadas em blocos, no I bloco o objetivo principal foi conhecer quem era este sujeito entrevistado. E em seguida compreender o que estes

sujeitos pensavam e sentiam a respeito de Redes de formação em DDHH e EDH. Em síntese, a entrevista teve como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER e GASKELL, 2012, p. 65).

Foi estruturado um tópico guia que direcionou o entrevistador e foi planejado de forma a contemplar os objetivos da pesquisa.

4.3.2.1 Os sujeitos participantes da investigação

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, decorreu do fato destes sujeitos contribuírem significativamente com este estudo, pois suas discussões e pesquisas estão ligadas diretamente às temáticas abordadas neste estudo e também pela representação social que cada sujeito possui em seu contexto de atuação.

Foram escolhidos os 3 Coordenadores do OBHDCV, entretanto, apenas um dos coordenadores se dispôs a responder; E foram selecionados 7 Gestores Educacionais, que atuam em espaços formais e também não-formais (Organização não governamental – ONG). Dos quais apenas 4 se disponibilizaram a responder.

A participação do meu orientador, professor José Claudio, na reunião da SECADI, para avaliar a Rede de formação de EDH para profissionais da Educação, contribuiu significativamente para a ampliação e efetivação da Rede Mbote.

Por fim, a validação dessa Rede, como potencialidade formativa em DDHH ocorreu a partir do acesso de diversos sujeitos que estão dispersos geograficamente, e o monitoramento, acompanhamento e avaliação se dará após o término deste Mestrado. E será realizada pelo pesquisador, durante 3 anos, atendendo assim as normas estabelecidas pelo GESTEC.

4.3.3 Análise e Interpretação dos dados

A Pesquisa-Ação foi a abordagem escolhida para o desenvolvimento desse estudo. Neste sentido, a pesquisa tem como foco principal a produção de

conhecimentos, e a ação pressupõe uma modificação na realidade pesquisada. O problema identificado foi a necessidade de ampliação do Portal Mbote, que a partir das observações do grupo do Observatório foi possível realizar na 1ª versão do Portal. Entretanto, com as necessidades de mudanças que se fez necessária e as necessidades detectadas na 1ª versão foi possível estabelecer um parâmetro para o desenvolvimento da 2ª versão.

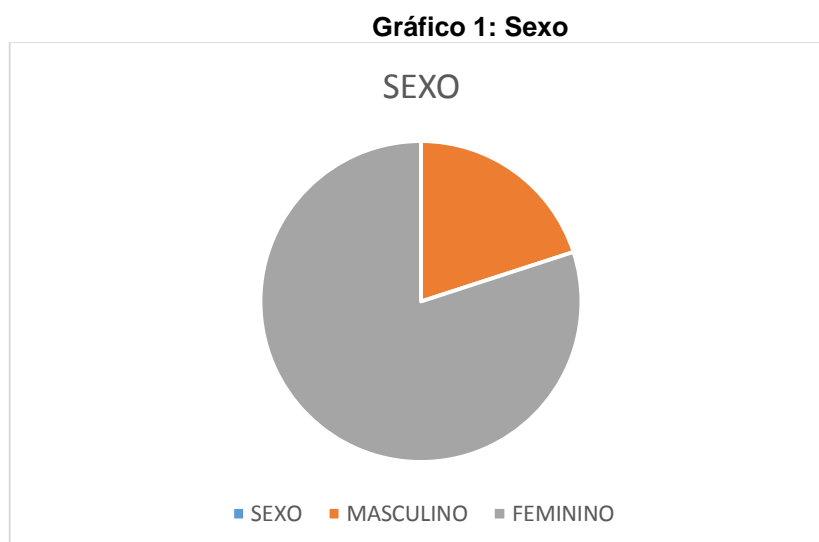
As entrevistas contribuíram para a melhoria e a consolidação do Portal, a partir da reflexão dos sujeitos entrevistados que se constituíram como sujeitos-chave para o desenvolvimento desse processo, possibilitou a produção de conhecimentos e socialização de saberes.

Considerando que o objetivo principal desse estudo é sedimentar conhecimentos acerca dos DDHH, EDH e as TIC, e assim estabelecer uma relação dialógica entre estas categorias e possibilitar a constituição, ampliação e fortalecimento de uma Rede colaborativa e interdisciplinar foi necessário estabelecer uma análise reflexiva das entrevistas, para que fosse possível desenvolver o Plano de Ação para a ampliação dessa Rede, a fim que esta se torne uma comunidade de aprendizagem *online*.

4.3.3.1 Análise geral do Bloco I das entrevistas

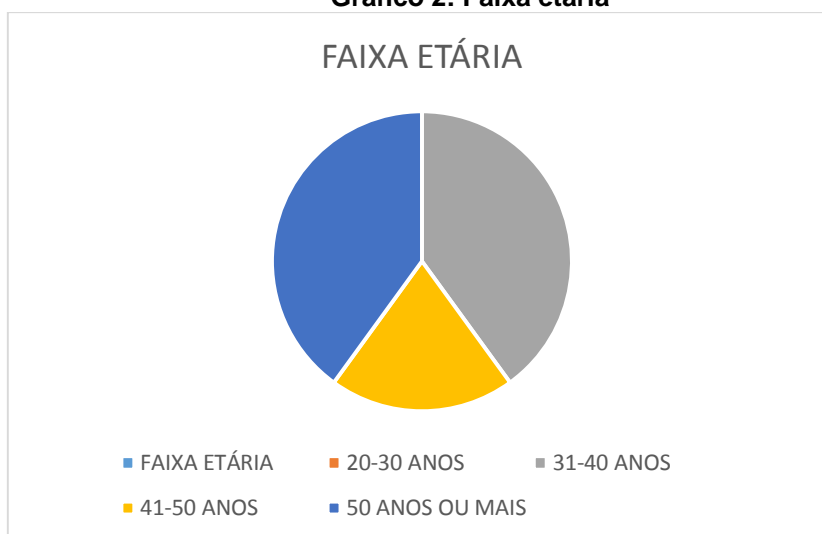
- BLOCO I – SUJEITO DA PESQUISA - **Objetivo:** Identificar os sujeitos participantes da pesquisa;

➤ SEXO



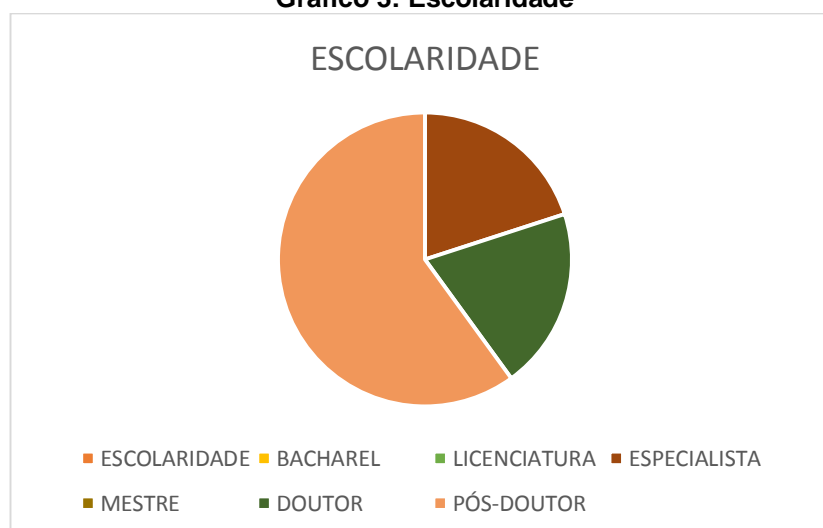
➤ FAIXA ETÁRIA

Gráfico 2: Faixa etária



➤ ESCOLARIDADE

Gráfico 3: Escolaridade



4.3.3.1 Análise do Bloco II – Gestores do OBDHCV

- Categorização: OBDHCV; Rede *online* de aprendizagem; Características educacionais; Conteúdos abordados; Oferta de cursos.

Ao se questionar acerca da importância de um Observatório de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência e sobre a importância de ter uma rede *online*

de aprendizagem colaborativa voltada para a educação permanente de profissionais da educação, com foco em Educação em Direitos Humanos, obtivemos a seguinte resposta:

Quadro 10: Concepções acerca do OBDHCV e Redes *online* de aprendizagem

OBDHCV; Rede *online* de aprendizagem

“Além de oportunizar um ambiente para discutir e construir conhecimentos sobre os temas indicados, oferece visibilidade e oportunidade de pesquisa e construção de uma rede colaborativa de professores, estudantes e pesquisadoras”.

Ao se abordar as características educacionais que o projeto pedagógico institucional dessa rede deve ter, os conteúdos que devem ser trabalhados e os cursos que devem ser oferecidos, obtivemos a seguinte resposta:

Quadro 11: Características educacionais; Conteúdos abordados; Oferta de cursos

Características educacionais; Conteúdos abordados; Oferta de cursos

“Depende dos objetivos propostos e da visão e missão declarados; depende do grupo de pesquisadores, colaboradores, do contexto”.

Nesta perspectiva, pode-se perceber a necessidade de criação de um espaço de discussão para que fosse possível construir e disseminar conhecimentos acerca das temáticas abordadas pelo OBDHCV. E para que as possibilidades que esta Rede propõe, acerca dos processos formativos, faz-se necessário o estabelecimento dos objetivos e que estes estejam em consonância com as necessidades de melhoria e ampliação do Portal, que foram identificadas por toda a equipe do OBDHCV.

4.3.3.2 Análise do Bloco II – Gestores Educacionais

- Categorização: EDH; Rede *online* de aprendizagem e suas características educacionais; Oferta de cursos; Formação docente; Integração dos conteúdos aprendidos e a práxis.

Ao se questionar sobre a importância de um Observatório de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 12: Concepções acerca do OBDHCV

OBDHCV
A1 – “A Educação em Direitos Humanos é fundamental. Trabalho com um grupo interinstitucional sobre o tema dos movimentos sociais, cultura política e transnacionalismo. A temática dos DH em nível transnacional é um dos temas mais debatidos, mas ainda é muito pouco explorado”.
A2 – “Ela é a base de todo o trabalho que realizamos, tudo bem que o nosso foco é o direito a comunicação e o uso da comunicação como método para garantia dos direitos”.
A3 – “A importância desse Observatório refere-se às significativas possibilidades de identificação e análise das causas históricas e sociais que permitem o desconhecimento e a violação dos direitos humanos nas diversas dimensões da sociedade, com ênfase na escola, instância social central na formação e combate à violência”.
A4 – “Entendo que a importância de um Observatório de Educação em Direitos Humanos (EDH) reside no potencial de fazer o mapeamento e seguimento da situação da EDH em municípios, estados e união, no âmbito formal e não formal, de acordo com indicadores previamente estabelecidos, como também identificar e divulgar boas práticas, possibilitando o intercâmbio de experiências e estimulando a adoção destas em diversos locais”.

Um Observatório, que tem como possibilidade de difusão dos Direitos Humanos e uma formação em EDH, surge como uma necessidade premente no contexto da sociedade atual, a qual se pode identificar violações dos direitos. E esta difusão deve acontecer dentro de contextos educacionais formais e não-formais, fomentando o intercâmbio de saberes para que seja possível a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos.

Ao serem questionados acerca da importância de existir uma rede *online* de aprendizagem colaborativa, voltada para a educação permanente de profissionais da

educação com foco em Educação em Direitos Humanos, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 13: Concepções acerca Rede *online* de aprendizagem e suas características educacionais

Rede <i>online</i> de aprendizagem e suas características educacionais
A1 – “É de suma importância, tendo em vista que as tecnologias da informação proporcionam e facilitam a difusão de conhecimentos. O tema dos DH precisa estar mais presente na formação dos professores. Há muitos equívocos em torno desse assunto”.
A2 – “É muito importante, estamos iniciando um curso online agora de educação pela comunicação, metodologia defendida pela organização e que é de grande importância para a formação dos professores e professoras do nosso país”.
A3 – “A rede virtual poderá contribuir para o alcance de um maior contingente de profissionais da educação e, assim, contribuir à difusão dos direitos humanos em educação. Recomendo a socialização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, UNESCO) como uma alternativa de divulgação dos objetivos, fundamentos e concepções dos direitos humanos na perspectiva da educação com vistas à organização das escolas públicas com base em seus princípios éticos”.
A4 – “A existência de uma rede online de aprendizagem colaborativa reduz as dificuldades de tempo, espaço e custos em relação a um processo formativo permanente para profissionais da educação e proporciona explorar o amplo leque de ferramentas oferecidas pelas TICs. O foco desta rede na EDH pode contribuir de forma na concretização das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, ao objetivar uma formação permanente nesta área”.

As potencialidades das TIC e das TD favorecem um alcance maior de usuários, neste sentido, ter uma Rede que se encontra no ciberespaço possibilita que o processo formativo atinja inúmeros sujeitos, fortalecendo assim, um aprendizado efetivo em rede.

Neste sentido, as características essenciais que esta rede deve possuir, perpassa os processos de interatividade, a participação de todos os sujeitos, a

atenção à diversidade e possibilidade de formação permanente em DDHH e EDH de forma colaborativa.

Ao se questionar acerca das ofertas de cursos que possibilite a formação docente e, que após o processo de aprendizado por estes docentes, questionou-se de que forma pode-se integrar os conteúdos aprendidos com a sua práxis educacional. Foi possível impetrar as seguintes respostas:

Quadro 14: Oferta de cursos; Formação docente; Integração dos conteúdos aprendidos e a práxis.

Oferta de cursos; Formação docente; Integração dos conteúdos aprendidos e a práxis.

A1 – “Não tenho certeza sobre quais cursos”. “Sim. Com certeza” – refere-se ao indicar professores para realizar cursos nesta Rede.

A2 – “Se for para pensar em educação para os direitos humanos eu pensaria em metodologias para o trabalho com a mesma na sala de aula e nos seus diversos temas”. E, “Com certeza eu indicaria os professores da organização a participar dessa formação, pois seria de grande importância para o seu trabalho”.

A3 – Cursos que abordem “Conteúdos éticos, filosóficos, históricos, psicológicos e sociais que levem em consideração as diversas áreas do conhecimento na abordagem interdisciplinar”. E “Cursos de formação continuada ao longo do ano no sentido de manter regularidade e presença constante, com ênfase nos conteúdos propostos no PNEDH”.

A4 – “A definição dos conteúdos igualmente dependerá dos interesses e necessidades do público envolvido. Por tratar-se de um processo de EDH estes conteúdos não devem ser definidos sem um processo dialógico e participativo. Contudo, há grandes eixos que podem orientar esta discussão como, por exemplo, o contexto histórico, a evolução normativa, o conjunto de direitos específicos nos sistemas de proteção de direitos humanos, a memória e verdade, os princípios e valores dos direitos humanos, as estratégias teórico-metodológicas, etc.”.

Neste sentido, se faz pertinente analisar que os cursos a serem ofertados devem ser planejados a partir de um diagnóstico prévio, no qual se poderá mapear as reais necessidades formativas dos sujeitos. Entretanto, é imprescindível pensar em

uma formação que contemple os conteúdos referentes aos Direitos Humanos, as suas concepções históricas-filosóficas, e também conteúdos inerentes a Educação em Direitos Humanos. Porém, se faz necessário compreender que os cursos, a serem ofertados, podem ser de curta e média duração, acontecendo nas modalidades a distância e/ou presenciais, mas que levem a “compreensão de que estes conteúdos devem ser trabalhados de maneira a articular as esferas cognitiva, dos valores e das capacidades para ação” (Entrevistado – A4).

Todas as respostas essenciais a esta pesquisa foram transcritas de forma integral, não com o intuito de um simples processo de “cópia”, mas, com a possibilidade de se refletir acerca desta ecologia de saberes possibilitadas pelos entrevistados para que fosse possível estabelecer um Plano de Ação para a ampliação, fortalecimento e efetivação do Portal Mbote.

O Plano de ação elaborado deverá levar em consideração as seguintes questões: O que precisa mudar? Que tipos de mudanças são necessárias? Que tipo de apoio é necessário? Quem são os atores de intervenção? Como se relacionam os atores e as instituições? Quais os objetivos a serem alcançados e os critérios de avaliação? Como dar continuidade à ação na emergência de possíveis divergências? Como assegurar a participação dos diferentes atores e como incorporar suas sugestões? Como controlar e avaliar os resultados?

Necessário se faz também definir a equipe multidisciplinar que constituirá a equipe do Portal Mbote, para que assim seja possível o andamento das ações necessárias para a consecução dos objetivos propostos pela Rede, tais como: *Designer Pedagógico*, Professores Formadores, Professores de Conteúdos, *Web-Designer*, Programador, Pesquisadores, Editores.

4.3.4 Aspectos éticos

Como possibilidade de assegurar o exercício ético por parte do pesquisador, fez-se necessário observar e respeitar as orientações éticas nas pesquisas que envolvem seres humanos, que constam na Resolução 196 de 10 de outubro de 1996. É imprescindível que os pesquisadores se conscientizem das suas responsabilidades ao pesquisar, desde o processo inicial do estudo até a divulgação dos resultados. De

acordo com Flick (2009, p. 51), “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades”.

Neste sentido, elaborou-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com base na Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 466/12, que preconiza o respeito à dignidade humana e que exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (BRASIL, 2012).

As informações desta pesquisa são confidenciais, e só serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a participação desses.

4.4 PROPOSTA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E EDUCACIONAL MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O contexto educacional contemporâneo tem buscado novos caminhos que deem sentidos e significados ao processo de ensinar e aprender, atendendo assim as novas demandas da sociedade. Nesse sentido, as TD têm transformado relações, formas de construção e disseminação de conhecimentos, assim a capacidade de criar e inovar tem se tornado conceitos-chave nesse contexto.

A inovação pode contribuir para o desenvolvimento e melhorias no processo educacional de maneira disruptiva, pois rompe com o que está posto e propõem novas possibilidades. No contexto educacional, muitas tendências e teorias educacionais têm apontado caminhos inovadores baseados no uso dos recursos tecnológicos (BRASIL, 2014).

Pode-se perceber assim, que as inovações tecnológicas tem como foco promover a qualidade e a equidade na educação, sendo estas foco do OBDHCV, que a partir do Portal Mbote, no que se refere a qualidade da educação, quer possibilitar e expandir o acesso às informações acerca dos DDHH, permitindo que os sujeitos ampliem seus conhecimentos acerca desta temática; ampliar as possibilidades de autoria e participação dos sujeitos; facilitar a troca de informações e de conhecimentos

entre os sujeitos, viabilizando a constituição de comunidades de aprendizagem e de prática.

No que concerne a equidade na Educação, o Portal, como uma proposta de inovação tecnológica e educacional promove: acesso democrático à informação; consolidação de redes de aprendizagem; acesso à materiais educacionais acerca das temáticas abordadas pelo OBDHCV e atendimento à diversidade.

Assim, o OBDHCV em seu caráter inovador, tecnológico e educacional quer possibilitar e promover o empoderamento dos sujeitos de direito, construir redes de aprendizagem colaborativa e a criação de comunidades de aprendizagem *online*.

4.4.1 Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência – OBDHCV¹²

O Observatório de Educação, Direitos Humanos e Cidadania (OBDHCV) é um programa, com gestão conjunta, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), caracterizando-se como uma Rede colaborativa e Interdisciplinar.

Um Observatório pode ser caracterizado como um dispositivo de observação criado por instituições, que tenham como objetivo principal acompanhar um dado fenômeno. O OBDHCV tem como foco de estudo, questões referentes à Educação, DDHH, Cidadania e Violência, se constituindo como um espaço de diálogo que tem por finalidade a consolidação de uma cultura de DDHH.

Este Observatório está sediado na UNEB e faz parte do projeto vinculado ao Observatório de Educação (OBEDUC), que é um programa da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e foi criado a partir do Decreto 5.803 de 8 de junho de 2006, e tem como objetivo “fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação *stricto-sensu* em educação” (BRASIL, 2012, p.2).

¹² Por limites da pesquisa, todas as atividades do pesquisador foram desenvolvidas na UNEB, onde o mesmo realiza o Mestrado.

O OBEDUC estabelece princípios pedagógicos e objetivos que norteiam o OBDHCV, bem como a rede de Observatórios vinculados a Instituições de Ensino Superior em todo o país. Como princípio pedagógico, o OBDHCV, propõe que o trabalho entre os pesquisadores tenha caráter coletivo e fomente a produção de conhecimentos no campo da educação. Tem como objetivo principal criar espaços educativos onde os sujeitos participantes possam assumir-se como sujeito de práxis, propositores de conhecimentos, emancipadores e ativos que articulem a teoria com a prática.

O OBDHCV constitui-se como laboratório do grupo de Pesquisa Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH/CNPq) vinculado ao Programa de Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicados à Educação (GESTEC – UNEB), e tem como missão:

fomentar a produção acadêmica, a difusão do conhecimento e a formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, e incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação básica, em especial, na temática da Educação para a diversidade, Educação em Direitos Humanos (EDH), Cidadania e Violência, tendo em vista a investigação e aplicação de medidas de gestão, voltados para o desenvolvimento de planos, programas e projetos, formação dos profissionais que atuam na educação básica e na educação superior e intervenção nos processos educacionais, a exemplo de políticas públicas, boas práticas, desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais (OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E VIOLÊNCIA, 2012).

A missão do OBDHCV tem estreita relação com os objetivos do Programa de Mestrado do GESTEC, onde estes têm como foco a formação de profissionais qualificados para o exercício de uma prática transformadora que possa intervir na realidade social e educacional, especialmente na Bahia, a partir da construção de materiais educacionais inovadores que fomentem o empoderamento dos sujeitos e a difusão de conhecimentos.

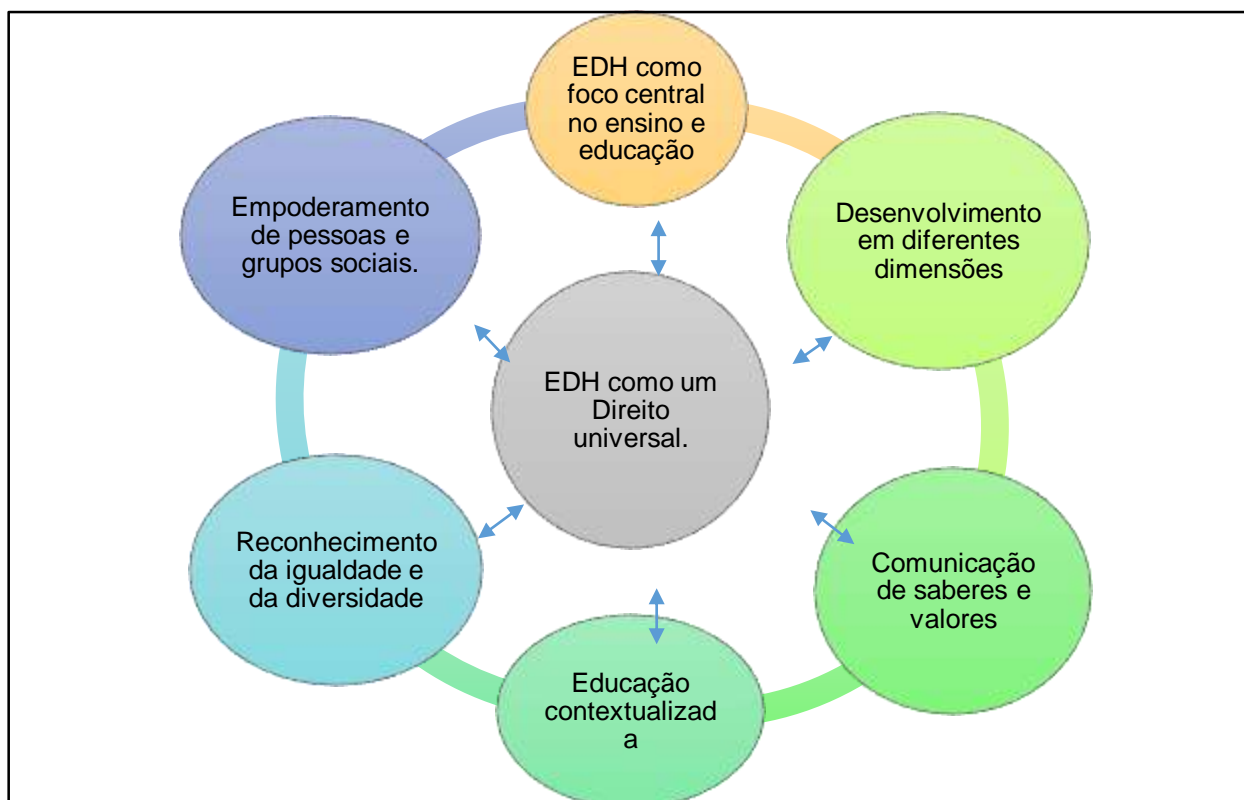
O OBDHCV tem como referenciais legais, os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação (PNE), Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG), Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH – III) e Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), onde auxiliam o Observatório a tornar-se um espaço de formação acerca dos DDHH e da EDH, onde constitui-se como o processo sistemático que propõe a formação dos sujeitos de direitos e a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Ao respaldar-se no PNEDH, o Observatório se propõe a atender as suas linhas gerais de ação, especificamente a que se refere a produção de informações e conhecimentos, que tem como objetivos:

- a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências;
- b) publicizar os mecanismos de proteção nacionais e internacionais;
- c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos;
- d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos (BRASIL, 2006, p.19).

Neste sentido, o Observatório se propôs a construir uma Rede voltada para a produção científica, que promova a difusão de conhecimento e colabore na formação de recursos humanos em Educação, com a finalidade de se efetivar uma EDH com atenção à diversidade, promoção da cidadania e a prevenção da violência. Para a construção e efetivação dessa Rede, o Observatório delineou alguns pressupostos que prevê a construção do conhecimento em DDHH de forma interdisciplinar e coletiva.

Figura 7: Ciclo de desenvolvimento da EDH em uma perspectiva de inovação tecnológica e educacional



FONTE: Elaboração própria baseado no PNEDH.

Como estratégia de fomentar a construção de saberes e a disseminação de informações foi criado o Portal do Observatório: Portal Mbote, que se propõe a consolidar uma cultura dos DDHH que é essencial para todos os espaços educacionais formais e não formais.

4.4.2 O Portal Mbote: uma comunidade de aprendizagem *online*

O Portal Mbote é uma rede interdisciplinar e colaborativa difusora dos DDHH, e foi desenvolvida com o objetivo de disseminar informações e produzir conhecimentos acerca dos DDHH, EDH, cidadania e violência. Esse Portal visa articular saberes necessários para uma prática pedagógica em DDHH em espaços formais e não-formais de educação.

Nessa perspectiva, pretende-se fortalecer processos educacionais, formar sujeitos de direitos e desenvolver processos democráticos mais participativos e mais plurais, a partir da constituição de uma comunidade de aprendizagem formada no ciberespaço. Essa comunidade baseia-se nos princípios da interatividade, hipertextualidade e dialogicidade que propõe suscitar nos sujeitos a reflexão crítica e participativa.

No Portal está disponibilizado conteúdos de hipermídia que favoreçam a autonomia e possibilite a construção dos conhecimentos dos sujeitos. A navegação pelos conteúdos foi pensada para ocorrer de forma não-linear, de modo a permitir que os sujeitos façam suas escolhas e tracem seus caminhos.

a) O conceito

O termo Mbote é de origem angolana que corresponde “ao Alafia em yorubá – é uma saudação que implica em desejar paz, harmonia, felicidade. É sintagma nominal com sentido polissêmico, como é comum acontecer com o universo simbólico implícito nas palavras negro-africanas” (CASTRO, 2005).

b) A marca: uma identidade visual

A escolha da marca foi criada colaborativamente com os grupos de pesquisa GEDH e CriaAtivos. Depois de inúmeras tentativas, buscas e construções, finalmente chegamos a esta marca, que se torna a identidade do Portal Mbote.

Figura 8: Logomarca



c) Os objetivos do Portal Mbote

- Fomentar a produção de materiais acerca dos DDHH, EDH, Cidadania e Violência;
- Propor formação inicial e continuada de profissionais da educação em geral e também educadores sociais em DDHH;
- Ofertar cursos na modalidade EaD utilizando a Plataforma Moodle¹³;
- Disponibilizar os documentos fundamentais e resgatar a história dos DDHH e da EDH;
- Ter uma prática pedagógica baseada na interação e interatividade;
- Zelar pela difusão, compreensão e efetivação dos DDHH.

d) As funcionalidades

➤ O Sistema

O sistema do Portal Mbote foi desenvolvido na plataforma WordPress¹⁴, “O WordPress é uma plataforma semântica de vanguarda para publicação pessoal, com

¹³ “Acrônimo de Modular *Object Oriented Distance Learning* – MOODLE é um sistema modular de ensino à distância orientado a objetos” (NAKAMURA, 2008, p. 23).

¹⁴ Informações disponíveis no site: <https://br.wordpress.org/>

foco na estética, nos padrões da Web e da usabilidade”. Tal ferramenta é naturalmente um software livre.

➤ Responsivo

É um site responsivo, ou seja, seu layout se adequa facilmente ao tamanho da tela, sendo possível acessá-lo a partir de diversos dispositivos, incluindo os móveis.

➤ Usabilidade

A usabilidade é “um fator importante que se relaciona com a facilidade de uso das interfaces” (TORREZZAN e BEHAR, 2009, p. 46). O portal foi pensado para ter uma navegação não-linear, priorizando os seguintes critérios:

- **Condução:** orientar os sujeitos na exploração do Portal;
- **Carga de trabalho:** carga de informações confortáveis para não ocasionar sobrecarga;
- **Consistência:** ter coerência entre as informações e a lógica das interfaces.

➤ Acessibilidade

O sistema permite a criação de conteúdos acessíveis. Onde será possível, a partir de um planejamento prévio, torna-lo disponível para todos os usuários independente de condições sensoriais. O Portal se constitui como um espaço de pesquisa e de posicionamentos.

e) *Recursos disponíveis*

É composto por diferentes recursos pedagógicos, cada um com funções e objetivos específicos. Portal de notícias, Biblioteca Virtual, Ambiente virtual de aprendizagem, Revista e Fórum de discussões.

➤ Página inicial – Notícias

Na página inicial fica disponibilizado todas as informações atuais referentes às atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, bem como informações necessárias para divulgação de eventos, cursos, entre outros.

Figura 9: Página Inicial



➤ Biblioteca virtual

Apresenta uma coletânea de referenciais que reúnem e organizam informações sobre os DDHH, EDH, Cidadania e violência. Será possível publicar artigos, resumos, dissertações e teses.

Figura 10: Biblioteca virtual



➤ Moodle – oferta de cursos *online*

É um sistema integrado ao Portal, onde será possível a oferta de cursos na modalidade EaD. O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo e necessários para uma arquitetura pedagógica que favoreça a construção do conhecimento coletivo.

Figura 11: Cursos *online*

➤ Revista Digital

Permitirá que os colaboradores publiquem resumos, textos, artigos científicos e comunicações de pesquisa.

Figura 12: Revista Virtual



➤ Fórum

O Portal disponibilizará, de forma integrada, a interface Fórum, que se constitui como um serviço de interação e cooperação, permitindo uma discussão assíncrona entre os sujeitos participantes.

O processo de elaboração e ampliação do Portal está baseado no DP, onde favorecerá a integração dos fatores gráficos, técnicos e pedagógicos que contemplem práticas pedagógicas que permitam aos sujeitos a construção de uma aprendizagem colaborativa e significativa. Devido ao seu caráter hipertextual, o Portal pode permitir aos usuários o acesso a diversas fontes de informações de diversos autores.

Constituindo-se em uma comunidade de aprendizagem *online* que a partir de processos interativos e dialógicos que desperte em seus membros um senso de pertencimento coletivo (HALL, 2014). Esta comunidade se constitui no ciberespaço,

onde sua consolidação dependerá das trocas estabelecidas de laços sociais, realizados pelos sujeitos que dela participam.

Neste sentido, este portal é concebido para auxiliar educadores sociais, professores, estudantes e afins, o qual abordará questões a respeito dos DDHH e da EDH, com a pretensão de socializar os “valores e princípios que lhe são intrínsecas, com o fim de construir e consolidar uma cultura de direitos humanos” (TAVARES, 2007, p. 492).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e ampliação das TIC elucidaram novas ações e discussões no campo da Educação, em espaços formais e não formais. Com o uso dos recursos digitais, a produção e socialização do conhecimento passaram a ser utilizados por inúmeros espaços sociais formativos.

Vive-se, hoje, em uma sociedade que está em constante mudança, que se organiza e se (re)organiza a partir de características da Sociedade em Rede e da virtualidade, uma sociedade agora envolvida com uma nova forma de produção de conhecimentos baseados nos fluxos informacionais via tecnologias digitais.

Neste sentido, esta proposta de inovação tecnológica e educacional tece reflexões acerca da transformação e ampliação desses espaços para que fosse possível desenvolver novas formas de comunicação, a partir de um enfoque dialógico, entre os sujeitos que se encontram dispersos geograficamente. Fomentou a ampliação do Portal, uma rede colaborativa interdisciplinar, que mediado pelas TD e pautado em processo, interativo e hiperterxtual, promovendo a difusão dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Tem-se o OBDHCV como *lócus* de estudo e ponto de partida para a construção dessa proposta, sendo necessário, porém, refletir acerca de um Referencial teórico que fundamentasse os Direitos Humanos e da Educação, perpassando pelas concepções de Educação em Direitos Humanos, TIC, Educação a Distância e Educação *online*, *Design* Pedagógico, Redes, Comunidades de aprendizagem e de prática, para que assim subsidiasse a ampliação e consolidação das ações desse OBDHCV.

Ao adentrar nessas conceituações, foi possível conceber que os Direitos Humanos têm como eixo principal a dignidade da pessoa humana, que compreende que todo ser humano, independentemente de sua condição pessoal, que deve ser igualmente respeitado e reconhecido, visando o seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos. E a educação, como um direito, deve propiciar processos educacionais embasados na reflexão e ação, que possibilite e promova mudanças de atitudes entre os sujeitos para que uma cultura de DDHH seja construída e efetivada.

O uso das TIC e dos recursos digitais, nesta pesquisa, teve como foco principal favorecer a ampliação de espaços formativos em Rede, que possibilitassem a difusão dos DDHH e da EDH em espaços formais e não formais de educação. Esses processos formativos podem e devem ocorrer a partir da utilização dos recursos e das possibilidades da EaD e Educação *online*, que permitem que a produção e disseminação de informações sejam potencializadas e fomentem processos de produção e socialização de novos saberes. A partir do uso de diversos meios de comunicação, que combinado entre si, “provou ser capaz de encurtar distâncias e favorecer as condições de aprendizagem” (FREITAS, 2007, p. 65).

A partir destas concepções foi possível planejar e executar a ampliação do Portal Mbote, que pautado no DP da Educação *online*, favorece a disseminação de informações acerca dos DDHH a partir de uma lógica de interação e interatividade, colaboração e cooperação, dialogicidade e hipertextualidade.

O processo de acesso às informações e a construção de conhecimentos na/em rede possibilita o estabelecimento de relações sociais e os sujeitos tornam-se autores e condutores de seu percurso de aprendizagem criando novos espaços virtuais de aprendizagem: as comunidades de aprendizagem, que fomentam a construção do conhecimento a partir de um processo interativo. Estas comunidades de aprendizagem também são concebidas como comunidades de prática que permitem que os sujeitos, dispersos no ciberespaço, dialoguem em busca de interesses comuns e que a aprendizagem construída possa então ser colocada em prática.

A proposta central foi encontrar elementos que respondessem à questão central desse estudo, que visa compreender de que forma o OBDHCV, mediados pelas TIC e TD, possa constituir e ampliar espaços que disseminem e difundam informações, construam materiais educacionais acerca dos DDHH, EDH, Cidadania e violência, por meio de processos dialógicos estabelecidos nas comunidades de aprendizagem *online*.

A partir dos diálogos estabelecidos entre pesquisador e pesquisados, bem como a análise profunda das entrevistas foi possível perceber as potencialidades desse Portal, para a promoção dos DDHH e compreender também que esta pesquisa não se conclui apenas pela ampliação desse Portal, que só será consolidado à medida que for acessado e compartilhado entre os sujeitos coletivos e assim possibilitar uma tessitura de conhecimentos. E atendendo a proposta do Mestrado Profissional, essa

construção será analisada pelo pesquisador após o término do Mestrado no período de três anos.

O percurso metodológico foi de fundamental importância para o alcance dos objetivos da pesquisa. Desde a análise teórica, que subsidiou a pesquisa empírica, até a Pesquisa-Ação, que permitiu a elaboração de um plano de ação para o desenvolvimento e ampliação dessa Rede.

Neste contexto, o Observatório tornar-se um espaço de diálogo, de comunicação de saberes, entrelaçamento de conteúdos referentes aos DDHH, EDH e TIC. E com a constituição do Portal Mbote é possível expandir a dimensão deste observatório a nível internacional para que ocorra cooperação, mobilidade, pesquisas e produções em comum.

Assim, todo o processo de pesquisa delineado neste estudo, ampliou novos caminhos para os processos formativos potencializados pelas TD e contribuiu, também, na disseminação de informações, construção e (re)construção de conhecimentos a partir de uma lógica que fomente uma aprendizagem significativa e ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M^a Elisabeth B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In.: ALMEIDA, M^a Elisabeth B; MORAN, José M. (orgs.) **Integração das Tecnologias na escola**. Brasília: MEC/Seed, 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. v.1. p. 9-13

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v.10, 2011.

APARICI, Roberto; ACEDO, Sara Osuna. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade à distância. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 137-156.

ARAUJO, Maristela Midlej S. **O desenho didático interativo na educação online e a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UFBA: Salvador, 2007.

ASSMANN, Hugo (org.) et al. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2005.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 20/12/2014.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos. - Bahia: Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

BEHAR, Patrícia et al. Construção e aplicação do ETC – editor de texto coletivo. In: BARBOSA, Rommel M. (org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309 – 318.

BOANAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998.

_____. **Decreto nº 5.622**. Brasília, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: 1996.

_____. **Organização Internacional do Trabalho (OIT)**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. **Resolução nº 466**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Inovações Tecnológicas na Educação:** Contribuições para Gestores Públicos. Brasília: Todos pela Educação/Instituto Inspirare, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** Temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 73-92.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n.1, Passo Fundo, p. 20-30, jan./jun. 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Yeda P. **Falares Africanos na Bahia.** Academia Brasileira de Letras/Topbooks Editora: Rio de Janeiro, 2005

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORRÊA, Juliane. Estruturação de Programas em EAD. In: _____ (org.). **Educação a distância:** orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** Coleção Polêmica, São Paulo: Moderna, 2004.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir.** 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** Introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Sobre os Direitos Humanos, a Cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano VI, nº 6, junho de 2005. p. 121-153

DUQUE-ARRAZOLA, Laura S. THIOLENT, Michel J. M. (orgs). **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**: textos selecionados e apresentados. Belém: UFPA, Instituto e Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais. **Revista Fonte**. dez. 2008. p. 6-14.

FEITOSA, Maria Luiza P. de Alencar Mayer. **Direitos humanos, econômicos, sociais e culturais**. UFPB, 2006. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/download/7182/4322>.
Acesso: 10 de março de 2014

FREITAS, Katia S de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia S de. **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

FERREIRA, Simone de Lucena; BIANCHETTI, Lucídio. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. **Revista da FAEEBA: Educação em Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p.253-263, jul./dez. 2004.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela C. B. Design Instrucional Contextualizado. In: FILATRO, Andrea. **Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação on-line**. Paraná: Escola de Governo do Paraná, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. v.1. p. 39-46.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Carolina Brandão. Educação a distância: a aprender online. **Rev. ARETÉ**, Manaus, v.4, n.6, p. 24-34, jan./jul. 2011

KANT, Immanuel. No ditado popular: "Isso pode ser verdade na teoria, mas ela não se aplica na prática". In: REISS, Hans (org.). **Escritos Políticos de Kant**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 61-92.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Manual de Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23

LEVIN, Leah. **Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informação. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LINDEN, Marta M^a Gomes Van der. **Introdução a educação a distância**. UFPB, 2005. Disponível em:
http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/introducao_a_educacao_a_distancia_1359991750.pdf

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí T.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Domínio Tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 56-80.

MALIZIA, Pierfranco. Comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. In: SCHLEMMER, Eliane *et.al.* **Comunidades de Aprendizagem e de Prática em Metaverso**. São Paulo: Cortez, 2012. p.25-60

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MATTA, Alfredo E. **Ambientes pedagógicos informatizados para as comunidades EAD**. Disponível em:
http://www.matta.pro.br/pdf/prod_3_ambientes_pedagogicos_informatizados.pdf
Acesso em: 02/05/2009.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2014.

MELO, Taís; CARVALHO NETO, Cassiano Z.; SPANHOL, Fernando José (orgs.). **Hipermídias: interfaces digitais em EAD**. São Paulo: Ed. LABORCIÊNCIA, 2009

MOREIRA, Marco A. MASINI, Elcie F.S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTI, Gaia. Comunidades virtuais de aprendizagem e de prática em metaverso. In: SCHLEMMER, Eliane *et.al.* **Comunidades de Aprendizagem e de Prática em Metaverso**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-126

MORGADO, Patrícia. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em:
<http://25reuniao.anped.org.br/patriciaimamorgadot04.rtf> Acesso: 10 de março de 2014

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

NIPPER, Soren. Terceira geração de ensino à distância e de conferência por computador. In: MASON, R; A KAYE, **Mindwave: Comunicação , informática e educação a distância**. Oxford: Pergamon, 1989. p. 63-73.

NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Gestão, Tecnologias e Educação: construindo redes sociais**. Salvador: UNEB, 2012

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. v.1. p. 2-8.

PACHECO, José. Prefácio. In: MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira L. **O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009. p. 9-11.

PAAS, Leslie. **Design educacional**. UFSC, LIED, 2001. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/designedu.html> Acesso em: 13 de março de 2013

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

PEREIRA, Eva W. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. **Linhas Críticas**, Brasília, v.9, n. 17, jul./dez. 2003, p. 197-212.

PICANÇO, Alessandra de Assis et al. Interatividade: conceitos e desafios. In: PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: Eufba, 2011. p. 127-137.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Lúvia. Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (orgs). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 15-29.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PIOVESAN, Flávia; GOTTI, Alessandra Passos; MARTINS, Janaina Senne. A proteção internacional dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. In: LIMA JR, Jayme Benvenuto (org.) **Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**. Recife: Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2004, p. 43-62.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RECH, Jane; FACHINELLI, Ana Cristina; FLORES, Silvana Padilha. Comunidades de Prática: reflexões a partir da comunicação e da cultura organizacionais. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 11, n. 21, jan./jun. 2012

RECUERO, R. C. Comunidades virtuais: uma abordagem teórica. **Ecos Revista**, Pelotas/RS, v. 5, n. 2, p. 109-126, 2001.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos Humanos e outros direitos: aporias sobre processos de judicialização e institucionalização de movimentos sociais. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra. **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas. **Educação em direitos humanos**: a representação social dos professores da rede pública de ensino do município de Simões Filho, egressos do curso de pedagogia da Rede UNEB/2000. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2013.

ROCHA, José Claudio. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade**: um estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2006.

ROCHA, José Cláudio. **Teoria do Estado Democrático**. Salvador: EDUNEB, 2009.

ROMISZOWSKI, Alexander; ROMISZOWSKI, Hermelina. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1998.

RUMBLE, Greville. Tecnologia da educação a distância em cenários de terceiro mundo. In: PRETI, Oreste (org.) **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 2000. p. 43-63

SALES, Mary Valda. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância**: a construção do conhecimento no contexto universitário. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2013.

SANTOS, Adairson Alves dos. O Estado Democrático de Direito. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 91, ago. 2011. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143&revista_caderno=9

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. 4.ed. São Paulo: UNESP: Brasiliense, 1995.

SCHLEMMER, Eliane. A aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v.2.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Anais**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs.). **Educação Online: cenários, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010

SILVA, Miguel Carvalho da (coord.). **Guia prático para a educação global: conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos**. Lisboa, Editora Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos: diretrizes e prática educativa. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (orgs.). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 31-42

_____. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa M^a Godoy, *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.487-503.

TAYLOR, James. Educação a distância quinta geração. In: A 20^a CONFERÊNCIA MUNDIAL NO OPEN LEARNING E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 40., 2001, Düsseldorf. **A 20^a Conferência Mundial no Open Learning e Educação a Distância**. Alemanha: Icde, 2001. p. 2 - 11. Disponível em: http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote_speeches/wednesday/taylor_keynote.pdf
Acesso em: 05 set. 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar na sociedade do conhecimento**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TORREZZAN, Cristina A. W.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências para a construção de materiais educacionais digitais baseados no *design* pedagógico. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.237-284.

TORREZZAN, Cristina A. W.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: ARTMED, 2009. p. 33-65.

UNESCO. Direitos Humanos no Brasil. 2015. Disponível em:
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/>
 Acesso em: 05/ 03/2015

_____. **Sociedades do conhecimento**. 2009. Disponível em:
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/knowledge-societies/> Acesso: 10/07/2015

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. v.1. p. 65-71.

VIENA. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, 14-25 de junho de 1993. Disponível em:
<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em 08/02/2015

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. Tradução de: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.) **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

WEIS, Carlos. **Direitos Humanos Contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivando comunidades de prática**. Boston: Harvard Business School Press, 2002

WOLKMER, Antonio Carlos. Novos Pressupostos para a Temática dos Direitos Humanos. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de (orgs.). **Direitos Humanos e Globalização**: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. 2.ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ANEXO (S)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DIREITOS HUMANOS NAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE**, que está sendo desenvolvida como atividade do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O presente termo tem como base a Resolução do CNS de nº 466/12, que preconiza o respeito à dignidade humana e que exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (BRASIL, 2012).

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de realizar investigações e observações que sinalizem caminhos para a elaboração e ampliação de uma rede colaborativa de aprendizagem com os princípios que norteiam a relação entre os Direitos Humanos, tecnologia, as concepções de conhecimento e de educação implicados nesse processo. Tem como objetivo principal analisar o Observatório de Direitos Humanos, Cidadania e Violência – OBDHCV, enquanto rede colaborativa de aprendizagem fundamentada em teorias que possibilitem a construção de estratégias para prover uma efetiva formação em Educação em/para os Direitos Humanos. Os procedimentos de coletas de dados serão por meio de entrevistas semiestruturadas.

Ao concordar com a participação nesta investigação, você estará contribuindo de forma benéfica para obtenção de dados que serão úteis para fundamentar e justificar a realização da pesquisa e conseqüentemente contribuirá para o alcance dos objetivos propostos. No entanto, cabe esclarecer que a sua participação é voluntária e sem remuneração, e que a qualquer momento, e por qualquer razão, sua participação poderá ser interrompida, tendo você todo o direito de deixar a pesquisa sem que esta atitude cause qualquer prejuízo para o seu convívio. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Você deverá concordar que o

material e informações obtidas por intermédio da pesquisa poderão ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Os dados da pesquisa serão guardados junto ao pesquisador por 5 anos. E, para tornar válido o presente instrumento, você deverá assinar este termo de consentimento em duas vias conscientemente e confirmando por meio deste, que concorda com a participação neste estudo.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, BA. _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Pesquisador Orientador da Pesquisa

Testemunha

Testemunha

Dados dos Pesquisadores?

Prof.^a Ana Conceição Alves Santiago – Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: pedagoga_anna@hotmail.com

Prof. José Claudio Rocha – Professor e Orientador do Programa do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC
MESTRADO PROFISSIONAL**

**MESTRANDA: ANA CONCEIÇÃO ALVES SANTIAGO
ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CLAUDIO ROCHA**

PESQUISA INTITULADA: MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DIREITOS HUMANOS NAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE.

Ao se propor uma reflexão sobre o papel dos Direitos Humanos na sociedade, se faz necessário considerar sua dimensão histórica, filosófica e social, analisando o modo como foi sua evolução ao longo do tempo e os contextos onde estes se inserem. Assim, este projeto tem como objetivo principal a constituição de uma rede voltada para a produção científica, que promova a difusão de conhecimentos e colaboração na formação de recursos humanos em educação a fim de efetivar uma educação para a diversidade e uma educação em direitos humanos dentro do contexto escolar.

Prezado (a):

Convido-o (a) a participar da presente pesquisa que se constitui na construção de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Informamos que os dados obtidos com a pesquisa serão utilizados somente para o âmbito acadêmico. Desde já, agradecemos a atenção dispensada.

BLOCO I – SUJEITO DA PESQUISA

Objetivo: Identificar os sujeitos participantes da pesquisa;

Nome: _____

Sexo: F () M ()

Faixa Etária:

- 20-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 50 anos ou mais

Escolaridade: Bacharel () Licenciatura () Especialista ()

Mestre () Doutor () Pós-doutor ()

Profissão que exerce: _____

Área de formação acadêmica (graduação): _____

BLOCO II – CONCEPÇÕES ACERCA DE REDES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1. Qual a importância da Educação em Direitos Humanos para a rede que V.S^a. participa?
2. Qual a importância de se ter uma rede *online* de aprendizagem colaborativa voltada para a educação permanente de profissionais da educação com foco em Educação em Direitos Humanos?
3. Que cursos esta rede deve contemplar?
4. Quais características essa rede deve possuir?
5. Você encaminharia seus professores para fazer um curso dessa rede?
6. É possível integrar conhecimentos adquiridos em um curso *online* no planejamento das casas de ensino e estudo?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC
MESTRADO PROFISSIONAL**

**MESTRANDA: ANA CONCEIÇÃO ALVES SANTIAGO
ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CLAUDIO ROCHA**

PESQUISA INTITULADA: MBOTE: REDE COLABORATIVA DIFUSORA DOS DIREITOS HUMANOS NAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE.

Ao se propor uma reflexão sobre o papel dos Direitos Humanos na sociedade, se faz necessário considerar sua dimensão histórica, filosófica e social, analisando o modo como foi sua evolução ao longo do tempo e os contextos onde estes se inserem. Assim, este projeto tem como objetivo principal a constituição de uma rede voltada para a produção científica, que promova a difusão de conhecimentos e colaboração na formação de recursos humanos em educação a fim de efetivar uma educação para a diversidade e uma educação em direitos humanos dentro do contexto escolar.

Prezado (a):

Convido-o (a) a participar da presente pesquisa que se constitui na construção de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Informamos que os dados obtidos com a pesquisa serão utilizados somente para o âmbito acadêmico. Desde já, agradecemos a atenção dispensada.

BLOCO I – SUJEITO DA PESQUISA

Objetivo: Identificar os sujeitos participantes da pesquisa;

Nome: _____

Sexo: F () M ()

Faixa Etária:

- 20-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 50 anos ou mais

Escolaridade: Bacharel () Licenciatura () Especialista ()

Mestre () Doutor () Pós-doutor ()

Profissão que exerce: _____

Área de formação académica (graduação): _____

BLOCO II – CONCEPÇÕES ACERCA DE REDES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1. Qual a importância de um Observatório de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência?
2. Qual a importância de se ter uma rede *online* de aprendizagem colaborativa voltada para a educação permanente de profissionais da educação com foco em Educação em Direitos Humanos?
3. Quais características educacionais o projeto pedagógico institucional dessa rede deve ter?
4. Quais conteúdos essa rede deve abordar?
5. Quais tipos de cursos essa rede deve realizar?

PLANO DE AÇÃO

O QUE?	POR QUE?	QUANDO?	RESPONSÁVEL
O que precisa mudar?			
Que tipos de mudanças são necessárias?			
Que tipo de apoio é necessário?			
Quem são os atores de intervenção?			
Como se relacionam os atores e as instituições?			
Quais os objetivos a serem alcançados e os critérios de avaliação?			
Como dar continuidade à ação na emergência de possíveis divergências?			
Como assegurar a participação dos diferentes atores e como incorporar suas sugestões?			
Como controlar e avaliar os resultados?			
Divulgar resultados			