



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS

LUIZA OLIVEIRA NICOLAU DA COSTA

**EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: o caso do Ensino
Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira**

João Pessoa
2016

LUIZA OLIVEIRA NICOLAU DA COSTA

**EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: o caso do Ensino
Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Direitos Humanos
Orientador: Maria Creusa de Araújo Borges

João Pessoa
2016

C837e Costa, Luiza Oliveira Nicolau da.
Educação integrada e direitos humanos: o caso do Ensino
Médio Integrado do IFPB - Campus Guarabira / Luiza Oliveira
Nicolau da Costa.- João Pessoa, 2016.
160f.
Orientadora: Maria Creusa de Araújo Borges
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCJ
1. Educação em direitos humanos. 2. Formação do
trabalhador. 3. Ensino técnico. 4. Educação integrada - IFPB -
Guarabira-PB. 5. Direitos humanos e educação.

UFPB/BC

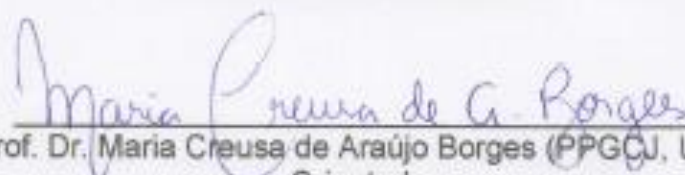
CDU: 37:342.7(043)

LUIZA OLIVEIRA NICOLAU DA CÔSTA

**EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: o caso do Ensino
Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Maria Creusa de Araújo Borges (PPGCJ, UFPB)
Orientadora



Prof. Dr. José Gilberto de Souza (UNESP, SP)
Examinador Externo

Prof. Dr. José Ernesto Pimentel Filho (PPGCJ, UFPB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Luciano da Silva (UFCG, PB)
Examinador Externo

Apresentado (aprovado), ____/____/____.

Dedico esse trabalho aos meus alunos da educação profissional técnica de nível médio do Curso Integrado de Contabilidade do IFPB–Campus Guarabira.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, fonte de toda sabedoria e conhecimento. Àquele sem o qual nenhuma dessas linhas poderia ter sido escrita, toda honra, glória e louvor.

Ao meu amado marido, aquele que me leva a descobrir e conhecer o melhor de mim, como uma fonte contínua de inspiração e estímulo nos caminhos de superação, renúncia e trabalho que a vida apresenta. Meu maior motivo de comemoração sempre.

A minha família amada, pais, irmãos, cunhados e sobrinhos, àqueles que, por vezes, me fizeram dedicar noites e madrugadas ao processo da pesquisa a fim de evitar a perda do seu rico e abençoado convívio.

Aos meus amigos, em especial aos meus amados discipuladores, que, por meio do seu amor, confiança e orações, tantas vezes revigoraram meu ânimo e minhas forças.

Aos meus queridos alunos do Curso Integrado de Contabilidade do IFPB – Campus Guarabira, aqueles que despertaram em mim o amor pela docência e me fizeram desbravar o mundo desconhecido da educação, proporcionando, assim, a minha construção enquanto educadora.

A minha orientadora, Maria Creusa de Araújo Borges, que, através da sua rica bagagem de conhecimento e experiência, me permitiu construir um roteiro reto e seguro no caminho da pesquisa.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização da pesquisa de campo realizada no IFPB – Campus Guarabira, em especial a meus diretores e coordenadores, por viabilizarem, com tanta compreensão e suporte, as ausências profissionais necessárias à construção adequada desta pesquisa.

À Laís Nicolau, Taísa Dantas e Joseane Azevedo, pelas ricas trocas de experiência e diálogos proporcionados ao longo deste caminho.

Enfim, a todos cujos nomes não se encontram aqui registrados, mas que torceram e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado tem por objeto de pesquisa o exame da educação em direitos humanos realizada no contexto de uma educação específica, a educação profissional integrada ao ensino médio, em um campo delimitado, o Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira. A pesquisa parte, no primeiro capítulo, da consideração do papel da educação e do trabalho no contexto da sociabilidade do capital, para a partir dela compreender a concepção educacional que subjaz o projeto integrado nas políticas atuais. Tal concepção educacional estrutura-se em torno de uma perspectiva emancipatória para a classe trabalhadora e de uma prática articulada com os interesses desta classe, através da consideração do trabalho enquanto princípio educativo para viabilização de uma formação humana integral. A análise de tal concepção educacional demonstra a interlocução de seus princípios e fundamentos com a visão complexa dos direitos humanos, que demanda a aproximação de seu debate dos excluídos e reivindica uma ação pedagógica para abertura e garantia de espaços de luta em torno da construção da dignidade e emancipação humanas. A partir desta leitura dos direitos humanos, propiciada por Herrera Flores (2009), propõe-se que o trabalho enquanto princípio educativo, no âmbito da educação integrada, demanda o acesso do trabalhador ao conhecimento técnico, científico e cultural devido para uma leitura crítica das relações sócio-produtivas, como também o conhecimento dos direitos humanos necessário para a abertura de espaços de debates e luta que permitam a efetiva construção da dignidade do trabalhador em contextos de crise. Para melhor subsidiar o caminho teórico e empírico proposto neste estudo, promove-se, no segundo capítulo, uma breve contextualização histórica da educação brasileira, demonstrando os percalços traçados em torno da dualidade educacional do ensino médio entre a educação propedêutica e a educação profissional, a qual fez brotar, a partir das lutas por sua superação, os germens que hoje subsidiam a concepção educacional integrada assumida pelos documentos oficiais brasileiros. Outrossim, propõe-se, no terceiro capítulo, uma caracterização da educação em direitos humanos a partir de documentos internacionais e nacionais que propiciam o enquadramento atual da questão. O trabalho culmina, no quarto capítulo, com a apropriação da análise proveniente dos documentos e das vozes dos sujeitos relativos ao campo de pesquisa, demonstrando as (re)significações que são operadas no campo acerca das concepções de educação integrada e da educação em direitos humanos. A pesquisa de campo proposta neste estudo pretende, para tanto, recuperar as categorias analíticas lançadas no primeiro capítulo e o debate por elas proposto, utilizando-as como parâmetro para a análise das (re)significações construídas no campo de investigação.

Palavras-chave: Formação do Trabalhador. Ensino Técnico. Educação Integrada. Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. IFPB.

ABSTRACT

This Master's Dissertation has its researching object the examining of the human rights education held in the context of a specific education, the integrated professional education to high school, in a delimited field, the Integrated Course of Computing at IFPB - Campus Guarabira. The research begins, at the first chapter, with the consideration of education's role and the work in the context of the sociability capital and from it to understand the educational concept underlying the integrated project on current policies. Such educational design is structured around an emancipatory perspective for the working class and an articulated practice with the interests of the dominated class, by considering the work as an educational principle for the feasibility of an integral human formation. The analysis of such educational concept demonstrates the dialogue of its principles and foundations with complex view of human rights, which demands the approach of its discussion about the excluded ones and claims a pedagogical action for opening and guarantee spaces of struggle around the construction of the dignity and human emancipation. From this reading of human rights, fostered by Herrera Flores (2009), it is proposed that the work as an educational principle, within the integrated education, demands worker access to technical, scientific and cultural knowledge needed for a critical reading of socio-productive relations, as well as needed human rights knowledge to open spaces of debate and struggle that will enable the effective construction worker dignity in times of crisis. To better support the theoretical and empirical way proposed in this study, its promoted in the second chapter, a brief historical background of Brazilian education, demonstrating the mishaps drawn around the educational duality of high school, split between workup education and vocational education which brought forth, from the struggles for its overcoming, the germs that today subsidize the integrated educational concept assumed by Brazilian official documents. Furthermore, it is proposed, in the third chapter, a description of education in human rights from international and national documents that provide the current framework of the matter. The work culminates, in the fourth chapter, with the appropriation of analysis from the documents and the voices of the subjects related to the search field, demonstrating the (re)meanings that are operated in the field about the integrated concepts of education and human rights education. The field research proposed in this study is intended, therefore, to recover the analytical categories mentioned in the first chapter and the debate proposed by them, using them as a parameter for the analysis of (re)constructed meanings in the research field.

Keywords: Worker Education. Technical education. Integrated Education. Human Rights. Education in Human Rights. IFPB.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH - Educação em Direitos Humanos
FMI - Fundo Monetário Internacional
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIDCP - Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos
PIDESC - Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC - Plano Pedagógico do Curso
PPI - Projeto Pedagógico da Instituição
PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
RCN - Referenciais Curriculares Nacionais
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
USAID - United States Aid International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	17
1.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA	19
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS	26
1.2.1 Concepção e fundamentos para uma educação integrada: o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral	26
1.2.2 Direitos Humanos em uma perspectiva crítica e contextual: educação e emancipação	33
1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	41
1.3.1 O Campo da pesquisa: O Ensino Médio Integrado do IFPB-Campus Guarabira..	42
1.3.2 A pesquisa qualitativa, a análise documental e a entrevista semiestruturada	47
2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRADA NO BRASIL	52
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO BRASIL DO SÉCULO XX: A QUESTÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL.....	52
2.2 A NOVA LDB: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS NA DÉCADA DE 90	61
2.3 NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: O DECRETO 5.154/2004 E A EDUCAÇÃO INTEGRADA.....	67
3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	75
3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL.....	75
3.2 MARCOS NORMATIVOS E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	86
4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB-CAMPUS GUARABIRA: APROPRIAÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ...	99
4.1 O PROJETO EDUCACIONAL INTEGRADO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E DAS VOZES DOS SUJEITOS: O CONTEXTO E A CONCEPÇÃO DESENVOLVIDA NO CAMPO DE PESQUISA.....	100
4.2 EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: AUSÊNCIAS E APROXIMAÇÕES, REFLEXÕES E DESAFIOS	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS128

APÊNDICES140

ANEXOS145

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Educação Integrada e Direitos Humanos: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB – Campus Guarabira” resultou da necessidade de melhor compreender a concepção que subjaz a educação integrada, suas possíveis interlocuções com os direitos humanos e as ressignificações ocorridas no contexto do campo de pesquisa.

A motivação da pesquisa justifica-se em razão da própria relação da pesquisadora com o objeto de estudo e com o campo de pesquisa proposto. Formada em Direito desde 2008, tendo atuado unicamente como advogada após sua formação, a pesquisadora, após ser aprovada em concurso público, ingressou no serviço da instituição de ensino mencionada - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – no cargo de professora efetiva de legislação.

Considerando, ademais, que a formação em direito não contempla a formação em licenciatura e que o projeto educacional da instituição de ensino mantenedora possui especificidades e concepções próprias, vinculadas ao caráter “tecnológico” ou “profissional” do seu ensino, a necessidade de compreender a fundo tais concepções emergiu.

Outrossim, a importância do campo de pesquisa revelou-se, para além da vinculação profissional da pesquisadora com o mesmo, em razão da sua consolidação e expansão vertiginosa no cenário da educação profissional nacional .

A Rede Federal de Educação Profissional - cujas primeiras unidades remontam às chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 - a partir da publicação da Lei nº 11.892/2008, tem sofrido um especial processo de consolidação e expansão.

A Lei nº 11.892/2008 criou e configurou os chamados “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” como instituições que têm por finalidade e característica a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, através de uma estrutura pluricurricular e multicampi (Art. 6º, inc.I, da Lei nº 11.892/2008). Em razão desta formatação dada

aos institutos federais de ensino, a Lei nº 11.892/2008 fomentou e viabilizou a proliferação regional e a interiorização de suas unidades.

A política vinculada às instituições federais de ensino, ao estabelecer como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, reafirmou o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2014b, p.23), o que favoreceu o seu processo de crescimento e expansão.

Com efeito, os planos de expansão da Rede Federal de ensino, promovidos pelo Governo Federal, possibilitaram um crescimento expressivo do número de unidades institucionais no país. À guisa de exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, desde que tem sido contemplado com os planos de expansão do governo federal, avançou de 4 (quatro) para 10 (dez) campus em todo o Estado, e teve viabilizado o funcionamento de mais 10 (dez) campus, a serem implantados nos próximos anos (BRASIL, 2014b, p.26).

A educação profissional tem sido apresentada pelo Poder Público como uma alternativa para pessoas de qualquer idade, crença, etnia ou classe social, especialmente por intentar promover uma “facilidade” de inserção no mercado de trabalho através da possibilidade de aprendizagem mais abreviada de uma profissão, ou mesmo pela associação de ensino regular com educação profissional.

A importância da delimitação e estudo da educação integrada dentro deste contexto educacional, onde é ofertada a educação profissional em todos os níveis e modalidades, avulta não apenas da preponderância numérica de seus cursos e vagas na Rede Federal, considerando que o art.8º da Lei 11.892/2008 determinou a destinação obrigatória de 50% (cinquenta por cento) das vagas existentes em cada instituição federal para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados.

Em que pese tal expressividade numérica, a escolha deste tipo específico de prática educacional como objeto de estudo dá-se, maiormente, porque as suas particularidades permitem um debate produtivo acerca da formação do trabalhador no contexto capitalista, debate este permeado de questões sociais e políticas que nos levam a refletir de maneira especial sobre o papel dos direitos humanos na educação do trabalhador.

Isto porque, como se sabe, devido à conformação social e econômica do nosso país, grande parte dos filhos da classe trabalhadora necessita buscar, o quanto antes, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a sua autossustentação (BRASIL, 2007), não podendo aguardar a realização de estudos em nível superior para qualificar-se para o trabalho. Deste modo, a educação profissional de nível médio integrada à educação profissional carrega uma dimensão social e política ainda mais específica no contexto do debate da formação do trabalhador, o que justifica a especial atenção deste estudo.

Nas palavras de Marise Ramos (2008, p.02), o debate acerca da educação integrada demonstra o “caráter ético-político da educação”, o que nos leva a pensar no projeto de sociedade e concepção de mundo que pode ser desenvolvida a partir de sua prática.

Considerando-se que por trás de qualquer projeto educacional há sempre um projeto de sociedade que o embasa e fundamenta, uma compreensão apropriada do projeto educacional integrado não pôde prescindir de uma perspectiva de análise dialética que considerasse os condicionamentos históricos e políticos do sistema em que vivemos. Como ressalta París (2002, p.344), todos os processos realizados pelo conhecimento humano somente se explicam, atualmente, dentro de uma sociedade e de um contexto cultural mais amplo, cuja prática reflete intensamente relações de poder.

Destarte, um breve olhar acerca das determinações do sistema capitalista sobre as relações de educação e trabalho se fez necessário, a fim de melhor subsidiar a compreensão crítica das concepções teóricas que embasam um projeto educacional direcionado à formação do trabalhador.

Neste sentir, fora relevante analisar como a educação da classe trabalhadora tem se apresentado como uma preocupação constante das classes dominantes. Observou-se que, no Brasil, as reformas de ensino efetivadas ao longo do século foram elaboradas e implementadas sob o princípio da diferenciação, instituindo dois tipos de educação: uma intelectualizada e outra voltada para o mercado de trabalho, na qual se enquadrasse a classe operária (KUENZER, 1989).

Percebe-se que, com o fortalecimento voraz do capitalismo e a ampliação da tecnologia, cada vez mais o mercado de trabalho impõe a formação de um trabalhador qualificado, especializado ou técnico, e também neste norte tem caminhado a educação brasileira e suas recentes reformas (ROMANELLI, 2014).

O quadro social determinado pelo sistema capitalista nos fez refletir acerca das concepções e fundamentos que permitem à educação mediar os interesses da classe trabalhadora dentro de um contexto excludente. No que diz respeito à superação do dualismo educacional ou mesmo da separação do homem dos instrumentos de produção, esta análise partiu da consideração do caráter ontológico do trabalho, como pode se notar da análise do primeiro capítulo.

A percepção de que o trabalho é inerente à essência do homem e essencial a sua construção enquanto tal - já que ao transformar a natureza o homem produz a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1998) transformando-se a si mesmo - nos levou também a perceber a sua importância enquanto princípio educativo.

Nota-se que a admissão do trabalho enquanto princípio educativo vincula-se a uma proposta educacional que transcende o ensino utilitarista de uma prática laborativa específica. Visa, maiormente, a formação humana integral do trabalhador para compreensão crítica das relações sociais de produção no qual está inserido e para superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho.

Esta proposta educacional de formação integral, enquanto formação humana e técnico-científica, originada dos debates acerca da “educação tecnológica” ou “politécnica”, e da “educação unitária, humanística e desinteressada”, embasou os debates desenvolvidos na década de 80 em torno do projeto de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também foi resgatada na construção atual do projeto educacional integrado.

Tais concepções e fundamentos, consubstanciados em grande medida em torno de críticas à dualidade educacional que permeia a educação em contextos capitalistas, estiveram presentes na luta pela construção de um novo projeto educacional para o Brasil no período de sua redemocratização.

A gênese histórica que culminou com a publicação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 - e das demais diretrizes normativas que marcam o projeto educacional do Brasil redemocratizado, especialmente no que pertine ao projeto educacional integrado, juntamente com o relato dos embates travados nesse contexto, são abordadas no segundo capítulo do estudo.

Da análise das concepções que estão na base da construção normativa do projeto educacional integrado, emergiu também o desejo e a pertinência teórica de

melhor entender o papel e o poder do discurso do direito neste contexto de educação do trabalhador.

A partir de uma perspectiva crítica dos direitos humanos, que considera sempre presente a realidade do poder - decorrente da própria abordagem dialética proposta no estudo – os direitos humanos são entendidos e apropriados, não como dados prévios e acabados, entregues ao uso e gozo dos que dele necessitam, mas como instrumentos de acesso aos ‘espaços de luta e reivindicação’ para construção da dignidade humana em um determinado contexto (HERRERA FLORES, 2009).

Esta compreensão crítica dos direitos humanos aponta, por via transversa, para a ação pedagógica como elemento inerente ao discurso dos direitos, exigindo a mediação da educação institucionalizada para empoderamento dos necessitados nestes espaços de luta, viabilizados pelos direitos, e necessários à construção da hegemonia humana.

Tais considerações apontam, sem dúvida, para um caminho de diálogo entre os direitos humanos e a concepção de formação integral do trabalhador assumida pelo projeto educacional integrado. Por conseguinte, considerou-se a necessidade de traçar um paralelo neste estudo com as concepções e práticas de Educação em Direitos Humanos, concebidas nacional e internacionalmente, a fim de melhor compreender tal diálogo. Esta análise encontra-se evidenciada ao longo do terceiro capítulo.

Deve-se considerar, todavia, que a orientação política contida em diretrizes normativas educacionais - abordadas ao longo do estudo no que pertine à educação integrada e à educação em direitos humanos - por si só não determina o resultado prático da aplicação de tais normas. Ao contrário, há sempre uma ressignificação materializada no contexto prático de aplicação das diretrizes normativas educacionais.

Em razão disto, considerou-se, ademais, a importância de desvendar a real significação apropriada e desenvolvida no contexto de um campo de pesquisa delimitado, a fim de melhor embasar a análise das interações existentes entre a educação integrada e a educação em direitos humanos.

A presente dissertação culmina, portanto, com a análise de uma pesquisa de campo, registrada no quarto e último capítulo da dissertação, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Guarabira, em

razão da própria relação da pesquisadora com o campo¹.

Entende-se que a perspectiva dialética assumida no estudo demanda que o trabalho de campo, na presente pesquisa, se estruture através de uma metodologia que possibilite a apreensão de significações ocorridas na prática social pesquisada.

Sendo assim, tal trabalho de campo foi guiado por uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que esta se desenvolve “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2001, p.22), se preocupando com uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada porque permeada por relações, processos e fenômenos que tornam sua compreensão uma tarefa mais complexa.

Por conseguinte, a pesquisa de campo proposta no estudo foi estruturada a partir da análise documental de documentos institucionais relevantes, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos participantes da vivência do projeto educacional integrado do Curso de Informática² do IFPB – Campus Guarabira.

Ademais, a colheita e análise dos dados provenientes da pesquisa de campo foi guiada pelos contatos prévios estabelecidos com a realidade sob estudo, bem como a partir dos núcleos de interesse definidos pela pesquisadora ao longo do estudo, os quais têm vinculação direta com sua abordagem conceitual.

Como se depreende do que fora até aqui exposto, a fim de concretizar o objeto do estudo, buscou-se ao longo da pesquisa, em suma: analisar o histórico de desenvolvimento da educação profissional no país - a fim de melhor elucidar a questão da dualidade educacional - bem como o histórico de implantação da educação integrada no Brasil; analisar as diretrizes internacionais e nacionais emitidas em torno da Educação em Direitos Humanos, à luz da perspectiva crítica dos direitos humanos; e caracterizar a educação profissionalizante desenvolvida no Ensino Médio Integrado, do Curso de Informática, do IFPB – Campus Guarabira, através da análise de alguns dos seus documentos institucionais mais relevantes e da colheita de entrevistas realizadas com alguns dos atores envolvidos na prática educacional do curso investigado.

¹ A pesquisadora encontra-se vinculada ao Campus de Guarabira em sua atuação profissional, enquanto professora efetiva de legislação.

² O IFPB-Campus Guarabira conta com três cursos técnicos integrados ao ensino médio. A escolha do Curso de Informática deu-se em razão da ausência de vinculação da pesquisadora nos quadros docentes do curso, a fim de resguardar uma maior imparcialidade à pesquisa.

Pretendeu-se, destarte, realizar um sucinto diagnóstico da prática educacional vivenciada no Curso Integrado de Informática do IFPB - Campus Guarabira, no que pertine ao conhecimento e à prática da concepção estabelecida nas diretrizes normativas para a educação integrada e para educação em direitos humanos, viabilizando assim uma maior socialização do debate nelas contido, considerando a sua importância ética e política para a formação do trabalhador.

1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo aborda as bases teórico-metodológicas da pesquisa, explicitando uma perspectiva dialética de análise do tema e as categorias analíticas essenciais para a pesquisa, expostas e consideradas através de uma leitura crítica do sistema capitalista e das implicações que suas determinações econômicas e políticas efetivaram sobre a construção do projeto educacional em análise. A análise dialética proposta decorre, igualmente, da própria perspectiva crítica dos direitos humanos assumida no estudo.

Os direitos humanos entendidos como os resultados dos processos de luta pela dignidade humana - a partir de uma perspectiva contextual, complexa e crítica, que considere os processos sociais e econômicos envolvidos no contexto, as diferentes posições ocupadas pelos indivíduos neste processo e a sua consciência acerca delas (HERRERA FLORES, 2009) - demandam, quando inseridos e articulados em um debate, uma atitude metodológica dialética.

Isto porque, a perspectiva crítica dos direitos humanos não reconhece expectativas sociais de um modo neutro, mas sempre, e a todo o momento, tem presente a realidade do poder.

Sendo assim, o presente estudo pretende estruturar-se através do compromisso com a realidade histórica e do desafio dialético de dialogar com a ordem mundial e com as ideias que estruturam sua lógica cultural.

O método dialético, entendendo que todo o conjunto do mundo material não se apresenta diretamente ao homem, mas sim através de conceitos e representações, se propõe a uma análise que considera sempre a historicidade e sociabilidade do homem. Segundo KOSIK (2002, p.17),

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Neste sentir, o método dialético possibilita ao estudo desvendar os

significados e a representações sociais daquilo que buscamos analisar (MINAYO, 2001). Essa análise dialética não ocorre sem a identificação das particularidades históricas da realidade estudada, porque as mediações e contradições dos fenômenos sociais só podem ser desvendadas, dialeticamente, através de um viés que considere a historicidade e as condições socioeconômicas que imperam sobre a produção dos fenômenos (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Entende-se que a perspectiva dialética da análise proposta consegue ir mais fundo, penetrando nas raízes das relações sociais, a partir de sua construção histórica e econômica, sendo adequada a uma análise que pretende desvendar o significado e as apropriações da educação desenvolvida no campo de pesquisa delimitado, em articulação à perspectiva dos direitos humanos.

Desta forma, a educação integrada é aqui apresentada e discutida para além das limitações e sínteses próprias dos textos normativos, a fim de ser apreendida em sua essência, com os fundamentos e concepções inerentes a uma educação que se impõem como arma essencial na luta contra a dominação e alienação (MÉSZÁROS, 2008).

Nesta senda, o debate acerca dos direitos humanos exsurge como mediador para uma educação emancipatória. Sua análise conceitual busca revelar o seu poder emancipatório e a sua interlocução com a educação, em especial com a educação integrada.

Tais categorias analíticas são apresentadas em abstrato a fim de munir este estudo de parâmetros e perspectivas que permitam, *a posteriori*, subsidiar a discussão acerca dos sentidos e concepções desenvolvidos na prática da educação integrada analisada no campo de pesquisa.

Considerando, portanto, que o objeto de estudo deste trabalho está voltado para uma realidade delimitada e para apreensão de suas significações, a análise proposta neste capítulo prossegue, após explicitação das categorias analíticas, com a caracterização do campo empírico de estudo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Guarabira e a educação integrada ao ensino médio ali desenvolvida, especificamente no que pertine ao Curso Técnico Integrado em Informática.

Por fim, o capítulo culmina com a descrição e justificação da escolha metodológica e dos instrumentos de coleta e análise de dados empregados na investigação.

1.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Conforme ressalta Nosella³ (1992), o sentido do homem e de suas instituições só pode revelar-se plenamente quando visto em sua historicidade.

Sendo assim, para pensarmos a educação enquanto educação institucionalizada – ou seja, enquanto instituição consciente e organizada para a educação de novas gerações - e os sentidos por ela apropriados, precisamos analisar o modo como o homem se relaciona, historicamente, com o mundo e com os outros homens, através da sua atividade produtiva.

Isto porque, o trabalho e a educação são processos tão dependentes quanto inerentes à sociabilidade humana. Por não ter uma existência garantida de maneira espontânea pela natureza, desde os primórdios da vida humana, os homens necessitaram apropriar-se dos meios de produção da existência, agindo sobre a natureza e transformando-a conforme as suas necessidades.

Esse processo de transformação da natureza, para produção dos seus meios de vida, a qual podemos chamar de ‘trabalho’, é que conduz o homem a sua própria formação.

No dizer de Marx (1996a, p.172), o trabalho é “uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre homem e natureza, portanto, da vida humana”.

Como o homem não nasce sabendo produzir-se é, pois, através do trabalho, que ele se constitui e produz a sua vida e existência. Desta forma, o trabalho enquanto produção humana é um processo educativo, eis que conduz o homem a sua formação e desenvolvimento. Nas palavras de Acácia Kuenzer (1989, p.11),

(...) o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e desumanização.

³ Paolo Nosella registrou tal pensamento no prefácio, por ele subscrito, do livro “História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias”, de Mario Alighiero Manacorda.

Por conseguinte, considerando esse caráter ontológico do trabalho⁴, o teor de qualquer processo educativo, suas perspectivas e concepções, há de ser analisado à luz do quadro social de produção vigente, a fim de ser devidamente apreendido, já que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2008).

No modo de produção primitivo ou comunal a educação identificava-se com o próprio trabalho. Através do processo de apropriação coletiva dos meios de produção os homens se educavam e educavam os seus descendentes, não havendo, portanto, nesse momento, uma educação no sentido institucional, ou seja, uma educação organizada com fins pedagógicos (SAVIANI, 2007).

Entretanto, a apropriação privada da terra provocou a ruptura da unidade existente nas comunidades primitivas, dando origem também a divisão dos homens em classes, segundo a propriedade ou não da terra. Esta ruptura ocasionou, por decorrência, a divisão do trabalho, já que a apropriação privada da terra permitiu à classe dos proprietários usufruir do trabalho alheio.

A divisão do trabalho, por sua vez, transformou o processo educativo, até então desenvolvido de maneira espontânea e não organizada, provocando a sua gradual institucionalização e divisão. Conforme esclarece SAVIANI (2007)

Estamos, a partir deste momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola.

Vê-se, pois, que a própria origem da educação enquanto instituição organizada - com seus sentidos e práticas - está condicionada pela relação de classes estabelecida socialmente a partir da apropriação privada da terra.

O avanço das forças produtivas no período medieval, gerando excedentes de uma produção antes voltada à subsistência, foi responsável por alimentar as

⁴ Esta concepção ontológica do trabalho será melhor delineada no tópico seguinte.

relações de troca e ativar o comércio, trazendo à tona o surgimento de uma nova sociabilidade, a sociabilidade do capital (SAVIANI, 2007).

O modo de produção capitalista consiste justamente na organização da produção em função não mais do seu valor de uso, mas sim em função do seu valor de troca, através da utilização da força de trabalho daqueles que não detém os meios de produção.

Nesta equação, a fim de maximizar ganhos, o esforço do capital concentra-se em gerar uma quantidade de valor maior do que o próprio valor da mercadoria submetida à troca, o que acontece, grosso modo, através da exploração da força de trabalho.

Esta lei de valor, como prenunciou Marx (1996b), leva inevitavelmente a um processo de acumulação e concentração do capital. A acumulação do capital deriva dos métodos usados para extrair a mais valia da mercadoria. Esta acumulação, por sua vez, aumenta a concentração da riqueza na mão de capitalistas individuais, o que gera, ao seu turno, um aumento da produção em grande escala.

Conforme previu Marx (1996b), na verdade, a lei da livre concorrência, tão celebrada no capitalismo, prepara o caminho para a centralização do capital, já que na batalha da redução dos preços, a escala de produção determina o êxito dos grandes capitais. A acumulação, concentração e centralização do capital levam o capitalismo a uma fase monopolista, progressivamente dirigida à internacionalização do capital.

Este processo de monopolização do mercado e suas novas formas de produção levam a uma contradição cada vez mais forte entre trabalho e capital. Segundo Frigotto (2010, p.93), “a história da evolução da sociedade capitalista, tendo por base as relações entre trabalho e capital, não é senão a história da radicalização da submissão do trabalho humano à lógica e à volúpia do capital”.

Com efeito, o poder do capital e o consequente progresso industrial e técnico, promovem uma crescente submissão do trabalhador a seu sistema, através do domínio dos instrumentos de produção pelo capital.

Os instrumentos de trabalho e produção antes dispostos unicamente nas mãos dos homens e por eles utilizados através de suas habilidades para mediar sua relação com a natureza, passam a ser incorporados pelo capital e por eles controlados.

A evolução da manufatura acentua a divisão técnica do trabalho, parcializando operações e limitando o trabalhador, tornando-o, gradativamente, um instrumento utilizado em favor dos meios de produção.

Esta separação do trabalhador de seu instrumento de produção e trabalho acaba por determinar também uma separação entre o trabalhador e o conhecimento. É por isso que a história da formação do trabalhador, no contexto capitalista, pode ser tida, em algumas dimensões, como bem pontua Acácia Kuenzer (1989), como a própria história da sua desqualificação.

Frigotto (2010, p.98) caracteriza, de maneira genérica, o trabalho nesta sociabilidade sob as seguintes considerações:

O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com a incorporação do instrumento à maquinaria que se aguça o trabalho abstrato e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador. Configura-se um trabalhador coletivo, permutável, porque para a maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação. O poder de barganha, no interior do processo produtivo, diminui. A luta de classes – cujo elemento básico residia na renúncia do trabalhador produtivo em produzir-se se desloca para uma luta mais ampla, que demanda novas formas de organização e ação.

À medida que o monopólio do capital é constituído e fortalecido, a ciência e a tecnologia tornam-se instrumentos também monopolizados para a maximização do lucro. A nova base do trabalho, de caráter eletrônico, amplia a sua precarização, pois aumenta a produtividade ao passo em que atenua a necessidade de trabalhadores. O sistema produtivo necessita, proporcionalmente à elevação da sua produtividade, cada vez menos da força de trabalho humano. É a crise estrutural do emprego sendo delineada no contexto capitalista.

Ademais, a internacionalização do capital promove a sua desregulamentação, dobrando os Estados ao seu poder e retirando-lhes parcela de sua soberania. Estrutura-se então um “poder sem sociedade” que

(...) tiende a engendrar sociedades sin poder, pone en crisis a los estados, desacredita la política, la somete a las exigencias de movilidad, de flexibilidad, de privatización, de desregulación de los gastos públicos, costos sociales y salarios, todas cosas pretendidamente indispensables para el libre juego de la ley del mercado (GORZ, 1998, apud FRIGOTTO, 2014, p.25)

Herrera Flores (2009, p.129) entende que a internacionalização do capital tem produzido graves consequências nas relações trabalhistas através da “desregulamentação normativa” e a “deslocalização espacial” da produção. Segundo o autor, a internacionalização do capital e a natureza tecnoinformática da produção geram um quadro de “perda de conquistas sociais em favor da competitividade e da flexibilidade, as quais incidem, sem controle público, tanto na contratação como na demissão”.

Para Frigotto (2014, p.46), estamos diante de uma crise estrutural do capital, onde imperam os seus elementos destrutivos, destacados pelo esgotamento da sua capacidade civilizatória; pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, conhecimento e incapacidade de distribuir e socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e pela hipertrofia do capital financeiro especulativo.

A realidade acima relatada se apresenta através de dados estatísticos alarmantes. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) registrou em seu Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de 2014⁵, 2 (dois) bilhões e 700.000 (setecentos mil) pessoas, ou seja, aproximadamente 50% (cinquenta por cento) da população mundial, vivem com menos de U\$ 2,50 (dois dólares e cinquenta centavos) por dia e cerca de 80% (oitenta por cento) da população mundial carece de proteção social abrangente.

Uma pesquisa promovida às vésperas do Fórum Econômico Mundial de 2015, pela Organização Não Governamental OXFAM, e divulgada pelo jornal Estadão no mês de janeiro de 2015⁶, registra que cerca de 80% (oitenta por cento) da população mundial dividirá 5% (cinco por cento) da riqueza do planeta em 2016. Segundo a entidade, a concentração de riqueza no mundo é cada vez maior. Em 2009, a parcela de 1% (um por cento) mais rica da população mundial acumulava 44% (quarenta e quatro por cento) do PIB (produto interno bruto) do planeta. Em 2014, essa taxa chegou a 48% (quarenta e oito por cento) e, em 2016, prevê-se que ela atingirá 50% (cinquenta por cento).

⁵ O referido relatório encontra-se disponível para consulta em: < <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014.pdf> ..

⁶ Disponível para consulta em < <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,1-da-populacao-mundial-detem-50-do-pib-do-planeta,1621754>> . Acesso em 05 de agosto de 2015.

Ainda, conforme noticiado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁷, até mesmo em países desenvolvidos como Estados Unidos, Reino Unido e Espanha, o 'desemprego por longo tempo' aumentou 40% (quarenta por cento) ou mais em relação ao ano de 2008.

Este é apenas um pequeno recorte do quadro de desigualdade e exclusão social proporcionado pelo império do capital monopolista. Diante deste contexto, não há como deixar de considerar as influências e repercussões que o capital desenvolve sobre as relações educacionais institucionalizadas.

Certamente, também as instituições educacionais tiveram que se adaptar às determinações de reprodução do sistema capitalista, mormente em virtude da exploração e dominação que este opera sobre as relações de trabalho.

A adaptação da educação às determinações do modo de produção capitalista pode ser vista, ao menos num primeiro momento - no momento de surgimento deste sistema - de maneira positiva. Isto porque, invertendo os termos da sociedade feudal, o desenvolvimento da economia de mercado reorganizou as relações sociais promovendo uma maior interação e socialização entre os homens.

Uma sociedade baseada em relações de troca passou a exigir, portanto, um conteúdo mínimo cultural e intelectual a fim de propiciar essa interação. A escola, dentro desse contexto, passa a ser requerida de maneira universal e dominante para a educação da sociedade.

Segundo relata Saviani (2007), após a Revolução Industrial ocorreu um fenômeno de universalização da escola primária a fim de que os indivíduos fossem capacitados a integrar o processo produtivo, através da familiarização com os códigos formais.

Entretanto, à medida que o capitalismo se consolida e aprofunda, percebe-se que a educação passa a ter cada vez mais um caráter dual, dividida entre uma formação geral de base teórica, direcionada às classes dominantes e voltada à preparação e implementação dos estudos de nível superior, e uma educação de conotação mais prática vinculada às perspectivas e exigências da atividade produtiva, visando à preparação imediata para o mercado de trabalho.

O caminho da prática educacional, no contexto de desenvolvimento do capitalismo, tem sido, portanto, um caminho que destina o progresso técnico e

⁷ Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/content/desemprego-de-longa-duracao-um-novo-desafio-para-muitos-paises>. Acesso em 05 de agosto de 2015.

científico gerado pelo saber, expropriado dos trabalhadores pelo capital, a uma pequena parcela de funcionários altamente qualificados, enquanto a restante imensa massa de trabalhadores permanece alienada pela pequena parcela de conhecimento puramente técnico que lhe é viabilizada (KUENZER, 1989).

No Brasil esta dualidade concretiza-se estruturalmente, ao longo do século XX, através da separação entre ensino propedêutico, voltado à preparação e à implementação dos estudos superiores, e o ensino técnico ou profissionalizante. Esta divisão educacional representa também a divisão entre aqueles que conceberão e controlarão o processo de trabalho e aqueles que apenas o executarão.

A dualidade educacional é, em verdade, uma manifestação específica da própria dualidade social inerente ao modo de produção capitalista e sua história coincide com a história da luta de classes no capitalismo (RAMOS, 2008).

Nas palavras de Marise Ramos (2008, p.2),

A educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista.

Destarte, para pensarmos em educação – enquanto educação institucionalizada – devemos inscrevê-la dentro deste contexto de disputa de classes operante no contexto da sociabilidade do capital, questionando sempre a quê e a quem ela serve (SAVIANI, 2012).

István Mészáros (2008, p.29) lembra que o próprio Adam Smith, considerado o mais importante teórico do liberalismo econômico, falando acerca do espírito comercial do capitalismo, alertou para o risco de a educação vir a ser desprezada ou negligenciada em um contexto onde a divisão do trabalho é levada às últimas consequências.

Adam Smith renunciou o que hoje FRIGOTTO (2010) anuncia como a materialização de uma educação voltada para a produção de um tipo específico de capital, o “capital humano”. Nas palavras de Frigotto (2010, p.26), uma educação voltada para o capital se reduz a uma “tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho”.

Pensar a educação através de concepções e fundamentos que permitam à mesma mediar os interesses da classe dominada, dentro desta sociabilidade excludente proposta pelo capital, é o objeto do estudo do tópico seguinte.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS

O presente tópico pretende considerar as categorias analíticas que fundamentam a pesquisa. A partir da visão dialética e histórica lançada no tópico anterior, pretende-se considerar as concepções e fundamentos que permitem à educação, especificamente esta de cunho profissional e integrado à educação regular – erigir-se como uma educação emancipatória frente à sociabilidade excludente e dominadora proposta para o capital. Para isto também lançaremos um olhar sobre os direitos humanos, a partir de uma perspectiva crítica e contextual, analisando seu conteúdo pedagógico e emancipatório, munindo a pesquisa com a abordagem teórica necessária à análise da concepção educacional delimitada no objeto da pesquisa.

1.2.1 Concepção e fundamentos para uma educação integrada: o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral

É no embate de concepções de sociedade e trabalho proposta pelo capital, acima brevemente delineado, que se insere o debate sobre a “educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural” (FRIGOTTO, 2012, p.73).

Após historicizarmos, superficialmente, as relações sociais de produção, somos impulsionados a pensar o trabalho e a educação através de uma ótica que considere os interesses da classe dominada.

Especificamente no Brasil, a marca dualidade educacional resultante das relações capitalistas ganhou status jurídico e estrutural durante a República sendo

reafirmada pelos diferentes governos republicanos ao longo do século XX, guardadas algumas especificidades⁸.

Ao longo dos anos 80 e no embate das forças políticas delineadas em torno de um projeto de redemocratização para o Brasil, a luta dos educadores comprometidos com a superação das desigualdades de classe, em sua expressão educacional, se fortalece em torno de uma proposta de educação básica unitária, omnilateral e politécnica (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A origem remota de tais conceitos está situada no debate em torno da educação socialista, que extraiu das contradições próprias do sistema produtivo a noção da ‘formação integral do ser humano’ (omnilateral), cuja proposta assimila aspectos políticos, científico-tecnológicos, culturais e físicos no intuito de viabilizar uma regeneração social para o homem.

O embrião desta perspectiva educacional pode ser encontrado no pensamento de Marx a partir da conotação ontológica e criativa que ele empresta ao conceito de trabalho, vinculando-o à própria essência do homem e a sua construção enquanto tal.

Segundo o autor, o homem, ao transformar a natureza e produzir os seus meios de vida, produz, indiretamente, a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1998) e, nesta relação dialética, transforma a si mesmo, mas também é transformado pelo produto da sua ação.

Segundo Frigotto, em Marx, esta relação dialética “homem-trabalho-homem”, construtora do modo de produção da vida material, acaba por condicionar o processo de vida social e política do homem, determinando a sua própria consciência (2010, p.209). Entretanto, estando o homem inserido no mundo e na história, a sua compreensão e práxis pode também vir a constituir-se num ponto de partida para a construção de novas relações sociais.

Por isso, em Marx, o processo educacional encontra-se atrelado ao processo produtivo, não no sentido de possibilitar uma instrução profissional específica, mas no sentido de orientar o homem no conjunto das técnicas produtivas e dos fundamentos da ciência, viabilizando assim a superação da alienação do

⁸ Esse histórico será devidamente delineado ao longo do segundo capítulo, sendo referenciado nesse momento como aporte para melhor compreensão das concepções construídas em torno do projeto de educação integrada.

homem em relação ao trabalho promovida pelo modo de produção capitalista. Segundo Marx (1996b, p.115)

A indústria moderna (...) torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Para Saviani (2007, p.163), as expressões ‘politecnia’ e ‘educação tecnológica’ podem ser considerados sinônimos utilizados por Marx para definir esta proposta educacional de ‘instrução que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção’.

O debate acerca da politecnia, amplamente difundido na década de 80, guarda relação, portanto, com esta perspectiva ontológica e ontocriativa do trabalho, que não o limita à forma como ele é estabelecido em determinado modo de produção, mas supera-o compreendendo o seu poder enquanto princípio ético-político para as relações sociais (FRIGOTTO, 2012a).

O trabalho humano, ao articular a dimensão política e a dimensão técnica de uma prática social, possibilita ao aprendiz entender as relações sociais de produção a que está submetido e assim libertar-se daquilo que pode vir a determiná-lo (ZEMELMAN apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014).

A proposta politécnica, enquanto união do estudo com os sentidos do trabalho, do conhecimento com a prática, encontra-se atrelada à formação humana integral, em seu aspecto humano e científico, visando à superação, na educação, da divisão social do trabalho (CIAVATTA, 2014).

Por conseguinte, a proposta de instrução politécnica e de formação integral, transcende uma visão utilitarista, reduzida a uma prática laborativa específica. A importância do domínio dos princípios técnicos, proposta por Marx como desafio educacional, transcendia um ensino profissional específico, abrangendo uma formação múltipla que habilitasse o trabalhador a assumir o comando da transformação social (FERRETI, 2009).

Gramsci (2010), a partir desta leitura iniciada por Marx, desenvolve e atualiza uma concepção político-pedagógica em vinculação direta com o problema da luta de classes no capitalismo. O autor defende a possibilidade de desarticulação

da ‘interiorização’ dos valores burgueses por parte dos trabalhadores a partir da compreensão do ‘estado de coisas’ dominante em direção a uma renovação cultural.

Compreendendo a cultura como uma construção histórica e política, diversa da posse enciclopédica de conhecimentos, o autor defende a necessária a criação de uma cultura de massa, que permita a construção de novas ideologias que sejam a expressão da concepção proletária de mundo (GRAMSCI, 1982).

Segundo Gramsci, a participação consciente da classe trabalhadora na transformação social depende da elevação do seu nível cultural através de uma reforma intelectual que permitisse a sua libertação de uma visão de mundo fragmentária e pouco realista.

A teoria da educação de Gramsci sustenta-se grandemente a partir da crítica realizada entre trabalho manual e intelectual e da percepção de suas consequências para a formação intelectual, demonstrando a função ideológica desta distinção dentro do sistema de relações produtivas.

Por entender que a escola enfrenta uma crise que reflete aquela instaurada nas relações econômicas, políticas e sociais pelas contradições do capitalismo, o autor propõe como solução o retorno da escola aos princípios de uma formação “desinteressada” e humanística, em contraposição àquela formação profissional preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos (GRAMSCI, 2010).

Segundo Gramsci (1982, p.118), a crise da organização escolar no contexto capitalista tem como solução:

Escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. (...) O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda a vida social.

O caráter unitário da proposta educacional articulada por Gramsci decorre tanto de seu atributo organizacional, na perspectiva de superar a dualidade na formação inicial dos homens, quanto tem por base a unificação que o princípio do trabalho estrutura para transmissão do conhecimento, mediando-o através de sua perspectiva ontológica para construção do homem e da sociedade.

Segundo Ferretti (2009, p.122), Gramsci propôs uma formação integral para o homem, colocando em questão a formação de uma cultura geral, que propiciasse

o conhecimento para além de suas noções instrumentais, atrelando-o a noções de 'direitos e deveres' para formação de uma 'nova concepção de mundo'.

Na realidade brasileira, tais conceitos e concepções embasaram os debates desenvolvidos em torno do projeto de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar desta nova lei, publicada em 1996, incluir referências acerca da formação para a cidadania e finalidades relacionadas com o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, o intento de uma educação básica unitária construída sobre a base da formação integral (técnica e humana) não logrou êxito na prática educacional brasileira (BRASIL, 2007a).

Entretanto, a continuidade do debate acima exposto permitiu a inclusão posterior, na referida lei, de artigo específico que contemplou a possibilidade de desenvolvimento de uma educação profissional técnica integrada ao ensino médio.

Conforme registra Ciavatta (2014) os debates que resultaram na construção efetiva do projeto do ensino médio integrado⁹ recuperaram a concepção de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária que estiveram presentes na disputa por uma nova LDB, na década de 1980, e foram perdidas na aprovação da Lei n.9.394/96.

Com efeito, a perspectiva de educação integrada construída em nosso contexto difere da proposta socialista porque realizada sob particularidades próprias dentro de um contexto capitalista.

O ensino integrado contemplado em nossa realidade jurídica e social foi estabelecido sob uma base profissionalizante, já que credencia para o exercício de profissões técnicas por meio de sua formação. Este conteúdo profissionalizante específico não foi, em verdade, lançado por Marx ou Gramsci.

Entretanto, apesar da proposta unitária não ter sido apreendida pela nova LDB, resta admitir que, em uma realidade conjuntural desfavorável como a resultante do contexto socioeconômico do nosso país, em regra, os filhos da classe trabalhadora não podem aguardar a realização de estudos em nível superior para ingressar na atividade produtiva.

⁹ O histórico acerca do debate desenvolvido para construção jurídica da educação integrada será melhor apropriado no segundo capítulo.

A profissionalização dos jovens avulta na realidade atual brasileira como uma expressão do direito ao trabalho previsto constitucionalmente. No dizer de Marise Ramos (2008, p.9),

É preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade. (...) Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida.

Para Frigotto (2012), a educação integrada se apresenta no contexto brasileiro como uma possibilidade de travessia gradual, embora contraditória, para um ensino médio unitário e politécnico e um projeto societário que efetive as reformas estruturais sempre proteladas em nossa sociedade, pois o seu projeto contém os germens de tais propostas.

Com efeito, o próprio ‘Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio’ (BRASIL, 2007a) prevê, como concepções e princípios para a construção de um projeto político-pedagógico integrado, a ‘formação humana integral’ - sendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura suas categorias indissociáveis - e o ‘trabalho como princípio educativo’, categorias vinculadas, como visto acima, à formação politécnica.

Assumir o trabalho como princípio educativo significa, nas palavras de Frigotto (2010), considerá-lo como elemento de unidade técnico-político numa prática pedagógica que medeia os interesses da maioria discriminada.

Segundo o autor, a apreensão do sentido técnico do trabalho enquanto princípio educativo traduz-se através da oportunidade de acesso à totalidade do saber objetivo expropriado dos trabalhadores pelo processo produtivo do capital. A consideração da dimensão política do trabalho, por sua vez, demanda a compreensão das relações sociais de produção da existência e da luta de classe que delas derivam.

O ‘Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio’ registra que, sob a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo,

(...) a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL, 2007a, p.45)

Assumir o trabalho como princípio educativo, na perspectiva do trabalhador, implica, portanto, superar a ‘visão utilitarista do trabalho’ e superar o ensino ‘enciclopédico’ que não permite o estabelecimento de relações entre a ciência e a realidade que se vive (RAMOS, 2008).

Por conseguinte, encarar o trabalho como categoria central da educação significa propiciar um desenvolvimento ‘multilateral’ do trabalhador, fornecendo os instrumentos necessários à amenização da divisão exacerbada do trabalho proporcionada pelo capitalismo e estimulada através do dualismo educacional. (SAVIANI, 2003a)

A formação multilateral do trabalhador refere-se, ao seu turno, a uma formação que atinge uma gama variada de aspectos da formação de um ser social, estando, no contexto da educação analisada, traduzida através da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis para a formação humana (BRASIL, 2007a).

Portanto, partindo da concepção ontológica do trabalho, o projeto integrado pretende situar a educação para além da formação científica e tecnológica do aluno, promovendo também uma reflexão crítica dos padrões culturais que se constituem normas de conduta de seu grupo social.

Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a),

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Percebe-se, pois, que a visão ontológica acerca do trabalho perpassa toda a discussão acerca da politécnica e da formação integral do trabalhador, e coloca o trabalho enquanto princípio educativo no centro de uma proposta educacional comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Esta visão, conforme apontado, encontra-se registrada no próprio documento oficial que embasa e dá o norte para construção e desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

Considerando a concepção ontológica do trabalho e a sua importância enquanto princípio educativo dentro da construção de um projeto educacional voltado à formação do trabalhador, pretende-se no tópico seguinte lançar o debate acerca dos direitos humanos, em uma perspectiva crítica e contextual, a qual servirá como abordagem teórica fundamental para análise das relações entre educação integrada e direitos humanos, seja no plano teórico, seja no plano prático da pesquisa.

1.2.2 Direitos Humanos em uma perspectiva crítica e contextual: educação e emancipação

A fim de munir a análise da proposta educacional integrada à luz dos direitos humanos, importa primeiro compreender o modo como concebemos e assumimos tais direitos diante do cenário jurídico contemporâneo. Para tanto, importa, a priori, que seja registrado um breve resgate histórico do tema.

Ao final da Idade Média, no que hoje conhecemos como Século das Luzes, um movimento cultural irrompeu na sociedade europeia procurando mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval. Este fenômeno iluminista representou a rebelião da razão contra a organização teocrática da autoridade.

Thomas Hobbes (2005), um dos pensadores da era iluminista, influenciou a moderna tradição jurídica ao substituir a ideia de justiça pela de direitos dos homens, instaurando a era dos direitos individuais.

Michel Villey (2007) relata, inclusive, que considera o texto extraído da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes, que menciona a liberdade que todo homem possui de

usar seu próprio poder como ele mesmo quiser, o primeiro texto no qual está definido o termo “direito do homem.”

Com efeito, descartando a cosmologia e a teologia outrora dominantes, Hobbes (2005) redireciona a hierarquia do universo para a vontade humana e observa que o desejo de autopreservação do homem faz com que os mesmos abandonem sua liberdade em troca de uma segurança a ser proporcionada por um ente soberano, através de um pacto contratual comunitário.

Este ente soberano, o Estado, seria então o responsável pelo estabelecimento de ordenações e limitações à liberdade dos indivíduos a fim de protegê-los. Nas palavras de Hobbes (2005, p.198), “a lei natural e a lei civil se contêm uma à outra (...), a lei civil faz parte dos ditames da natureza.” Nestes termos, a lei civil e os direitos passaram a ser a versão moderna da lei natural.

Finalizando uma era, o pensamento iluminista, apropriado em certa medida pelas revoluções do século XVIII e atrelado a noções de igualdade e democracia, inaugurou, através das declarações de Direitos americana e francesa, uma nova perspectiva ou mesmo fundamento para os direitos humanos.

Centralizando o homem no debate dos direitos e sua necessária proteção contra o poder do Estado, as declarações do século XVIII tentaram resgatar a natureza humana abstrata e universal como fundamento dos direitos dos homens.

Entretanto, os dias que se seguiram às declarações dos direitos do século XVIII testemunharam violações brutais à figura do homem centralizado no discurso dos direitos. Os direitos naturais invocados pelas declarações francesa e americana foram reduzidos a ideias que não representaram quaisquer obstáculos no caminho do poder.

Após as grandes guerras do século XX, o tom universal do discurso dos direitos humanos referenciado nas declarações do século XVIII foi retomado através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

Pode-se afirmar-se que, a partir de então, encontramos-nos diante de uma declarada ‘universalização jurídica humana’, referendada por tratados internacionais que promovem o tom universal e abstrato ao discurso contemporâneo dos direitos. Tal discurso evoluiu ao ponto de atingir uma dimensão mundial de representatividade jurídica.

Com efeito, o Direito Internacional Público, ao assumir o discurso universal

dos direitos humanos, passa a ser considerado, para alguns, como uma ética e política universal¹⁰ no mundo contemporâneo.

Podemos verificar facilmente a problemática que esse discurso ético universal apresenta. Conforme ressalta Giuseppe Tosi (2010, p.59), o paradoxo dos direitos humanos reside justamente no contraste entre o movimento de universalização, multiplicação e especificação crescente das solenes declarações e o aumento generalizado das violações e do desrespeito aos direitos humanos.

Como, pois, considerar a juridicidade de direitos tão universais e abstratos sem questionar as contradições materiais desenvolvidas sob a vigência de seus postulados? Como desconsiderar, no dizer de Michel Villey (2007, p. 05), que em três-quartos dos países do globo, as fórmulas inseridas na Carta pretensamente universal das Nações Unidas devem ser consideradas, no mínimo, fórmulas *indecentes*?

Também na esfera do direito, a análise das interações dialéticas que permeiam o seu contexto é imprescindível para sua devida compreensão e efetivação. O direito não se apresenta de maneira neutra em face da realidade, é necessário ter presente a realidade do ‘poder’ que conduz o seu caminho.

Com efeito, compreender os direitos humanos como uma esfera de poder ‘independente e autorregulada’ pode convertê-los em mera ‘ilusão jurídica’ (MÉSZAROS, 1993).

Importa lembrar que, por trás do discurso dos direitos humanos, materializado através das primeiras declarações do século XVIII, escondia-se o interesse do indivíduo capitalista, dependente dos ditames da propriedade privada e da liberdade para desenvolver-se.

Conforme pontua Villey (2007), os direitos dos homens registrados nas declarações francesa e americana serviram para a destruição da monarquia e dominação política e econômica da classe burguesa. Juntamente com a proteção jurídica da propriedade privada e da liberdade, respaldou-se o desenvolvimento de um sistema de apropriação privada de recursos naturais e humanos em direção à

¹⁰ Para Costas Douzinas (2009, p.20), “os direitos humanos venceram as batalhas ideológicas da modernidade. (...) são a ideologia depois do fim, a derrocada das ideologias ou, para usar uma expressão em voga, a ideologia no ‘fim da história’”. Tais direitos - positivados em sede internacional por iniciativa da Organização das Nações Unidas, a cuja organização e sistema jurídico tem aderido inúmeros países - acabam, pois, propondo uma representatividade ideológica mundial para o mundo contemporâneo.

acumulação.

A reafirmação internacional de direitos humanos não tem o condão de atacar os problemas e injustiças produzidas pelo sistema, já que seu edifício jurídico internacional não detém função autônoma diante das forças materiais que operam nos contextos locais.

Esta realidade torna-se cada vez mais gritante diante do capitalismo monopolista que opera internacionalmente, sem barreiras, através de uma desregulamentação cada vez mais profunda dos mercados, fluxos financeiros e das organizações do trabalho, promovendo uma erosão cada vez mais expressiva nas funções do Estado.

Mesmo diante da declarada ‘universalização jurídica humana’, as contradições operadas pelo sistema capitalista globalizado continuam aprofundando o abismo da desigualdade social e da exclusão.

Os direitos ‘universais’ dos homens nas diferentes sociedades humanas têm tido o seu desenvolvimento livre e natural oprimido diante da mão oculta da economia de mercado que dita as regras do jogo e controla até mesmo os interesses por trás do discurso dos direitos humanos promovido por governos e instituições internacionais (DOUZINAS, 2009).

O problema que se apresenta, neste contexto, não encontra-se, propriamente, nas declarações de direitos, ou nos direitos expressos nas referidas declarações, mas no sistema material que o subverte e controla sua compreensão e aplicação. Segundo Joaquín Herrera Flores (2009), para uma visão complexa dos direitos humanos, o contexto não é um problema, é, precisamente, o seu conteúdo.

Segundo o autor, diante desta racionalidade formal e abstrata proposta pela universalização dos direitos podemos concluir apenas que todos temos direito pelo fato de havermos nascido. Delimitar tais direitos e sua efetiva aplicação depende, pois, da contextualização do direito. Os direitos humanos, em sua prática social, representam, pois, a própria luta jurídica para sua efetiva construção. Nas palavras de Herrera Flores (2009, p.169),

Os direitos humanos não são, unicamente, declarações textuais. Tampouco, são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte

consolidação e garantia de espaços de luta, pela particular manifestação da dignidade humana. O único universalismo válido consiste, pois, no respeito e na criação de condições sociais, econômicas e culturais que permitam e potenciem a luta pela dignidade: em outras palavras, consiste na generalização do valor da liberdade, entendida esta como a “propriedade” dos que nunca “existiram” na construção de hegemonias.

Também para Mészáros (1993, p.208), os ‘direitos dos homens’ “significam, fatalmente, para a maioria esmagadora de indivíduos, nada mais que a mera posse do direito de possuir os ‘direitos dos homens’ ”.

A partir desta visão crítica dos direitos humanos, percebe-se, pois, que os direitos não são dados prévios, prontos e acabados, entregues ao uso e gozo dos homens. Os direitos humanos permitem o acesso aos ‘espaços de luta e reivindicação’ e representam o resultado da luta para construção da dignidade humana em um determinado contexto.

Tal perspectiva evidencia como a questão em torno dos direitos humanos encontra-se distante de textos e declarações internacionais, porém, muito próxima das vítimas e oprimidos, dos necessitados, que não aceitam a exploração e dominação social. Evidencia-se, tal qual pontua Douzinas (2009), que o valor do seu discurso funciona na “perspectiva do futuro” ou do “ainda não”, apresentando-se assim como o princípio da esperança, “no abismo entre a natureza ideal e a lei”. Em suas palavras,

A promessa de um futuro no qual, na memorável frase de Marx, as pessoas não são “degradadas, escravizadas, abandonadas ou desprezadas”, não pertence a governos nem aos juristas. Certamente não pertence a organizações internacionais nem a diplomatas. Nem mesmo pertence ao ser humano abstrato das declarações e convenções ou da filosofia humanista tradicional (...). A energia necessária para a proteção, a proliferação horizontal e a expansão vertical dos direitos humanos vem de baixo, vem daqueles cujas vidas foram arruinadas pela opressão ou pela exploração e a quem não foram oferecidos ou não aceitou os abrandamentos que acompanham a apatia política. (2009, p.157)

A mera proclamação de direitos, até mesmo a mais solene proclamação dos direitos universais dos homens, pode servir à manutenção da situação de dominação operada pelo sistema do capital. A força normativa de tais declarações torna-se viva e eficaz apenas quando se introduz profundamente no contexto da comunidade humana.

Por isso, é imprescindível aproximar os desprezados e excluídos pelo sistema do debate acerca dos direitos humanos. É preciso transferir poder,

“empoderar aos excluídos dos processos de construção de hegemonia”, como também “trabalhar para a criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam dito reconhecimento e transferência de poder” (HERRERA FLORES, 2009, p.170).

Este empoderamento para construção dos direitos humanos passa, sem dúvida, pela mediação da educação institucionalizada. Segundo Flores, toda instituição é o resultado jurídico/político/econômico e ou social de uma determinada forma de entender os conflitos sociais, apresentando-se como relevantes espaços de mediação nos quais se cristalizam os resultados provisórios das lutas sociais pela dignidade.

Ainda, para Mészáros (2008, p.44), as instituições formais de educação certamente são uma parte importante dentro do sistema global de internalização dos ditames da ordem do capital, mas podem também afigurar-se como uma importante arma de ‘contrainteriorização’ dos seus valores.

Os direitos humanos enquanto direito à luta jurídica por sua construção demandam, portanto, uma perspectiva pedagógica e de ação para construção da dignidade humana. É preciso, pois, inserir o debate acerca dos direitos humanos no contexto da educação institucionalizada como materialização do próprio direito à construção da dignidade humana.

É bem verdade que a educação em direitos humanos é uma dimensão constante do próprio direito à educação, tal qual previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Conforme registra o art. 26, da referida declaração,

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ratificado pelo Brasil e inserido em nosso ordenamento jurídico por meio do Decreto nº 591/1992, reitera a extensão do direito à educação lançado pela DUDH, tornando inquestionável a obrigatoriedade jurídica de seus termos perante o ordenamento jurídico brasileiro. O art. 13 do PIDESC assim registra,

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 1992)

Outrossim, a seção IV da Declaração de Viena e Programa de Ação, documento resultante da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, convocada pela ONU em 1993, que representa um dos documentos mais abrangentes acerca dos Direitos Humanos na atualidade, consignou, expressamente, o ensino, a formação e a informação ao público sobre direitos humanos tarefa essencial para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades e apelou “a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do Estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais”.

Com efeito, hodiernamente, a educação em direitos humanos é uma pauta inerente à prática educacional contemporânea, restando, inclusive, já assentadas, como exposto acima, responsabilidades no âmbito dos Estados e das instituições sociais quanto ao ensino dos direitos humanos.

Contudo a ação pedagógica demandada pela visão complexa e crítica dos direitos humanos não se conforma com a mera descrição do direito posto, mas demanda a conscientização dos espaços nos quais as relações de poder atuam em contextos determinados. Nas palavras de Herrera Flores (2009, p.140),

No ensino dos direitos humanos, não devemos nos conformar em saber quais foram os resultados normativos dos processos sociais, mas sim em saber delimitar e conhecer esses mesmos processos em toda a sua dimensão e complexidade.

A perspectiva de direitos humanos assumida no presente estudo, portanto, tendo sempre presente a “realidade do poder” que situa os indivíduos em diferentes planos de acesso aos bens, impõe uma leitura também crítica e complexa da educação em direitos humanos, enquanto ação voltada primordialmente à garantia do acesso dos indivíduos aos espaços de luta para construção de sua dignidade nos diferentes contextos por ele vivenciados.

E neste sentido podemos perceber, de uma maneira mais explícita e profunda, a articulação da educação em direitos humanos com a concepção de educação integrada analisada anteriormente. Conforme visto, a concepção educacional integrada apropriada na realidade brasileira através do projeto educacional integrado busca a “formação humana completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”, através do acesso a conhecimentos científicos, mas também através da reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta em seu grupo social (BRASIL, 2007a, p.41).

Nos termos expressos na introdução do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, esta política educacional é considerada “necessária e adequada à formação da classe trabalhadora no sentido de sua autonomia e emancipação” (BRASIL, 2007a, p.09). No dizer de Kuenzer (2006, p.314),

A educação, como direito fundamental concernente à cidadania, é responsabilidade do Estado, que deve assegurar oferta pública com qualidade. Embora se reconheçam os limites do Estado na sociedade capitalista, e o papel neles exercido pela sociedade civil através da participação dos diferentes sujeitos sociais interessados na formação para e no trabalho, é competência do Estado a articulação do processo de discussão e formulação das políticas públicas de educação para os que vivem do trabalho, na perspectiva de sua emancipação, integrada a um projeto de fortalecimento nacional.

Assim, pode-se deduzir que, a partir da concepção lançada nos debates relativos à sua construção, a proposta educacional integrada apresenta-se no contexto brasileiro como uma mediação institucional relevante para empoderamento dos trabalhadores no processo de construção de sua autonomia.

Entende-se, pois, que o projeto educacional integrado, ao considerar a categoria ontológica do trabalho como realização inerente ao ser humano e centralizá-la no núcleo do seu debate enquanto princípio educativo que viabiliza a devida “compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com suas conquistas e revezes” (BRASIL, 2007a, p.45), operou, em termos conceituais, uma interlocução específica dos direitos humanos e com a sua prática educacional.

Isto porque, conforme citado alhures, os direitos humanos, em sua prática social, representam o acesso dos excluídos a espaços de luta e reivindicação para

construção jurídica da sua dignidade humana. Em outros termos, os direitos humanos representam o empoderamento dos excluídos para processos de construção de sua emancipação.

Sendo assim, ao propor uma prática educativa que viabilize o acesso do trabalhador à totalidade do saber objetivo dele expropriado pelo processo produtivo do capital, para compreensão das relações sociais de produção da existência e da luta de classe que delas derivam, a educação integrada, demanda, por via transversa, o acesso dos trabalhadores aos espaços de luta e construção que o conhecimento e o ensino dos direitos humanos ensejam.

Nesta linha, podemos dizer que o trabalho enquanto princípio educativo enseja, não somente, o conhecimento técnico e científico devido para uma leitura crítica das relações socioprodutivas, mas demanda, ademais, a tomada de consciência acerca do status jurídico no qual se encontra o debate acerca do trabalho. Como alerta Herrera Flores (2009, p.132),

(...) se “somos conscientes” de que somos explorados ou excluídos dos benefícios sociais que produzimos com nosso trabalho cotidiano, poderemos aceitar e assumir passivamente a situação que vivemos ou resistir a ela e nos esforçar para colocar em prática propostas alternativas.

Com efeito, em um mundo onde o processo produtivo sofre um importante processo de “desregulamentação normativa” e “deslocalização espacial” (HERRERA FLORES, 2009, p.129), com resultados relevantes sobre as relações trabalhistas, afigura-se uma própria expressão do direito universal e abstrato ao trabalho o acesso ao conhecimento que permita a construção de debates e espaços de luta para promoção da dignidade do trabalhador em contextos de crise.

A concepção da educação integrada apropriada em nosso contexto através da educação integrada deve permitir a construção destes debates e espaços de luta, através da prática educativa dos direitos humanos, para uma adequada e efetiva conformação do trabalho enquanto princípio educativo.

1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como dito alhures, o objeto de estudo desta pesquisa visa à compreensão das conexões estabelecidas entre os direitos humanos e a educação integrada, com

foco em uma determinada realidade. Para subsidiar a análise das significações ocorridas em determinado campo empírico, o estudo iniciou com a apresentação das categorias analíticas fundamentais para a pesquisa, analisadas e consideradas a partir do sentido ontológico do trabalho.

Neste momento, o estudo prossegue com a descrição e justificação da escolha metodológica e dos instrumentos de coleta e análise de dados empregados na investigação.

Por fim, o capítulo culmina com a caracterização do campo de pesquisa: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Guarabira e a educação integrada ao ensino médio ali desenvolvida, especificamente no que pertine ao Curso Técnico Integrado em Informática.

1.3.1 O Campo da pesquisa: O Ensino Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira

A escolha do campo de pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, em razão da própria relação da pesquisadora com o mesmo. A pesquisadora ingressou no serviço da instituição de ensino mencionada - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, no cargo de professora efetiva de legislação, em 2013, após submeter-se a concurso de provas e títulos.

Ademais, contribui de maneira decisiva para a delimitação do campo, a própria trajetória histórica que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba possui com a educação profissionalizante. O IFPB tem sua origem atrelada à própria estruturação da educação voltada à preparação profissional no Brasil.

No início do século XX, consolidou-se uma política de incentivo à preparação de ofícios por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Foram então criadas, em 1909, 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices em várias unidades da federação destinadas a ofertar ensino industrial e agrícola “aos pobres e humildes” e suprir as demandas emergentes dos empreendimentos agrícolas e industriais no Brasil ainda incipientes (MOURA, 2008).

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, como consta do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, voltava-se expressamente a habilitar “os filhos desfavorecidos da fortuna” no preparo técnico indispensável para o exercício do

trabalho profícuo, afastando, assim, os pobres da ociosidade ignorante, “escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Esta política educacional teve, portanto, como principal objetivo o controle social da classe proletária, mas também visava a preparação de operários para o exercício profissional. Apesar de iniciar-se com uma conotação ainda bastante assistencialista e de controle social, a educação profissionalizante foi sendo estruturada, cada vez mais, em articulação com os interesses do capitalismo industrial e com os imperativos de desenvolvimento econômico assumidos pela política nacional. Desta forma, as referidas Escolas de Aprendizes e Artífices passaram por várias reestruturações ao longo dos anos ditadas pelos rumos da política nacional capitalista.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba tem como origem a Escola de Aprendizes e Artífices estabelecida na capital da Paraíba. Sofreu reformulações ao longo dos anos, passando a denominar-se Liceu Industrial em 1937; Escola Industrial Federal da Paraíba, em 1961; Escola Técnica Federal da Paraíba, em 1967; Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, em 1999; e, finalmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, por ocasião da edição da Lei nº 11.829, de 29 de dezembro de 2008.

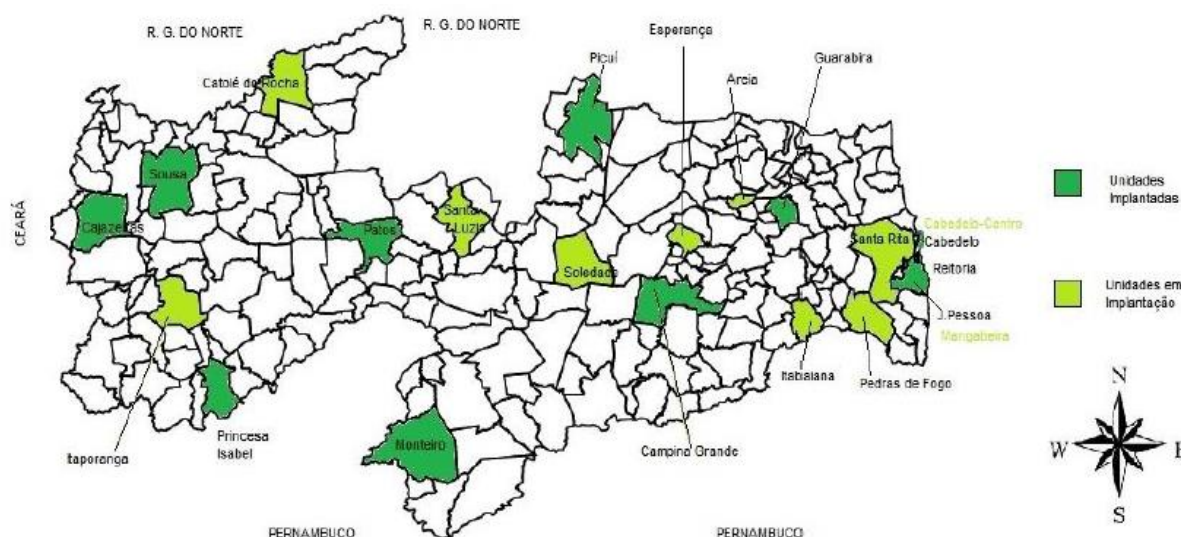
A referida instituição tem, portanto, uma tradição centenária na oferta da educação de cunho profissional. Entretanto, desde 1999, o instituto tem diversificado suas atividades, oferecendo à sociedade todos os níveis de educação, da educação básica até a educação superior e até mesmo cursos de pós-graduação em parceria com outras instituições.

Com o advento da Lei nº 11.829/2008, o instituto se consolida como uma das “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008).

Entretanto, a perspectiva profissionalizante continua encabeçando as finalidades vinculadas à instituição. Conforme estabelece o art. 6º da Lei nº 11.829/2008, os Institutos Federais têm por finalidades e características principais:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III-promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (...).

O IFPB abrange todo o território paraibano, contando atualmente com unidades implantadas nas cidades de João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Picuí, Monteiro, Patos, Princesa Isabel, Sousa e Cajazeiras e com unidades em fase de implantação em Mangabeira, Santa Rita, Pedras de Fogo, Itabaiana, Areia, Esperança, Soledade, Santa Luzia, Catolé do Rocha e Itaporanga, conforme demonstra a figura abaixo:



Fonte: <http://www.ifpb.edu.br/campus>

O Instituto desenvolve atividades nas áreas de comércio; construção civil; educação; geomática; gestão; indústria; informática; letras; meio ambiente; química; recursos pesqueiros; agropecuária; saúde; telecomunicações; turismo e hospitalidade, através de oportunidades em todos os níveis de aprendizagem, a saber: através do ensino técnico de nível médio, do ensino tecnológico de nível superior, de licenciaturas, bacharelados, e estudos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, como também através da oferta de programas de formação continuada (BRASIL, 2014b).

O ensino técnico de nível médio, por sua vez, é ofertado nas modalidades integrada e subsequente, tal qual viabiliza o art.36-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹¹, especificamente nas áreas profissionais da construção civil; da indústria; da informática; do turismo e hospitalidade; e da saúde.

Apesar de atuar de maneira diversificada atualmente, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia têm como objetivo primordial ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, tendo em vista que a Lei nº 11.829/2008 determina, em seu art.8º, que 50% (cinquenta por cento) de suas vagas devem ser destinadas a tal modalidade educacional.

Daí a relevância da instituição como campo empírico para a presente pesquisa, tendo em vista a expressiva atuação da instituição na educação integrada. A investigação proposta neste estudo circunscrever-se-á ao Campus de Guarabira, por ser o Campus onde a pesquisadora exerce suas atribuições, o que facilita o contato com os sujeitos e o acesso aos recursos envolvidos na pesquisa, oferecendo melhores condições de desenvolvimento para a investigação.

O Campus de Guarabira afigura-se um Campus relativamente novo na história da instituição. Conforme mesmo esclarece o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB, a sanção da Lei nº 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica enquanto rede de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, fortaleceu e viabilizou a presença dos institutos em todos os entes federados, através da expansão de sua proliferação regional e processo de interiorização.

Por meio da terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal promovida pelo Governo Federal, a cidade de Guarabira foi contemplada com a criação, em 10 de outubro de 2011, de uma unidade administrativa estruturada na forma de Núcleo Avançado¹², a qual veio a se tornar Campus no dia 08 de outubro de 2013, por meio

¹¹ Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 1996)

¹² Segundo a Portaria nº 1.291/2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a expansão dos Institutos Federais poderá ocorrer mediante a constituição e estruturação das seguintes unidades administrativas: Campus, Núcleo Avançado, Polo de Inovação e Polo de Educação à Distância. Os núcleos ou campus avançados são unidades vinculadas administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão

da Portaria nº 993, do Ministério da Educação.

A cidade de Guarabira é considerada a Rainha do Brejo (região geográfica do Estado marcada por chuvas) por ser a principal cidade de sua região, polarizando mais de trinta cidades de seu entorno em virtude de sua economia baseada, predominantemente, no comércio, na indústria e no setor de serviços (BRASIL, 2014b).

Conforme informações colhidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município de Guarabira contava com 1.300 (um mil e trezentas) empresas em 2011. O total de pessoas empregadas nestas empresas era de 8.506 (oito mil, quinhentos e seis) trabalhadores, sendo que o município contava, no total, com 9.970 (nove mil, novecentos e setenta) pessoas trabalhando¹³.

Considerando tais características, o Campus de Guarabira tem se estruturado na oferta de cursos que possam suprir demandas provenientes da economia prevalente na região. Atualmente, os cursos oferecidos pelo Campus vinculam-se às áreas de contabilidade, informática, edificações e gestão comercial, havendo a oferta de um Curso Superior, de Tecnologia em Gestão Comercial; três Cursos Técnicos Integrados, em Contabilidade, Edificações e Informática e um Curso Técnico Subsequente, em Informática.

A pesquisa a ser realizada concentrar-se-á, entretanto, em um único Curso Técnico Integrado, o Curso Técnico Integrado em Informática¹⁴, por se tratar de curso no qual a pesquisadora não teve nem terá vínculos de docência, o que, de certa forma, preserva uma maior imparcialidade à pesquisa e à própria condição da pesquisadora enquanto funcionária vinculada à instituição.

O curso técnico Integrado em Informática, conforme detalha o Plano Pedagógico do Curso - PPC¹⁵, está estruturado num prazo de 4 (quatro) anos, com carga horária total de 3.600 (três mil e seiscentas) horas, divididas entre 2.532 (duas mil, quinhentas e trinta e duas) horas de formação geral, 300 (trezentas) horas de preparação básica para o trabalho e 809 (oitocentas e nove) horas de formação

circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.

¹³ Tais informações podem ser verificadas através do acesso ao site oficial do IBGE: <http://www.cidades.ibge.gov.br>.

¹⁴ Pretende-se dar prosseguimento à discussão teórica e a pesquisa iniciada, com total abrangência dos cursos técnicos integrados ofertados na instituição, em nível de doutorado, ocasião em que à investigação é concedido maior tempo e condições de pesquisa.

¹⁵ O Plano Pedagógico do Curso Integrado em Informática encontra-se nos anexos da presente dissertação.

profissional, as quais devem ser acrescidas 250 (duzentas e cinquenta) horas de estágio supervisionado realizado pelo alunado.

Conforme dados registrados no Plano Pedagógico do Curso em questão, são ofertadas 30 (trinta) vagas anuais para suas turmas. Quanto ao perfil docente do curso, o PPC enumera uma relação de 18 (dezoito) professores vinculados ao curso.

Nos termos do Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática, o objetivo geral do curso é

Formar profissionais técnicos de nível médio aptos ao desenvolvimento de suas funções no campo de trabalho, com maior perspectiva de empregabilidade nas áreas de produtos e serviços de tecnologia da informação, com reconhecida competência técnica, política e ética, capazes de se tornarem disseminadores de uma nova cultura de utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), em todos os espaços possíveis do setor produtivo, primando por um elevado grau de responsabilidade social. (IFPB, 2012, p.19)

Demais dados relativos ao Curso em questão e à estruturação prevista em seu PPC, no que pertine especialmente a suas concepções, princípios e ementas curriculares, serão registrados em capítulo próprio, a partir das análises a serem realizadas no bojo da pesquisa proposta por meio das técnicas metodológicas anteriormente apresentadas.

1.3.2 A pesquisa qualitativa, a análise documental e a entrevista semiestruturada

Considerando que o estudo tem como objeto analisar as interações promovidas entre determinada concepção educacional, sua efetiva prática em um contexto delimitado e a educação em direitos humanos, apreendendo as significações promovidas no campo empírico, a escolha da perspectiva qualitativa impõe-se para a pesquisa.

Isto porque a pesquisa qualitativa caracteriza-se justamente por sua preocupação fundamental com a “análise do mundo empírico em seu ambiente natural”, com o contato do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo estudado e com a compreensão do fenômeno estudado a partir da perspectiva dos seus participantes (GODOY, 1995, p.62).

Segundo melhor esclarece Minayo (2001, p.22), a pesquisa qualitativa trabalha “no mundo dos significados das ações e relações humanas” se preocupando com uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada porque permeada por relações, processos e fenômenos que tornam sua compreensão uma tarefa mais complexa.

A técnica qualitativa apresenta-se com serventia à abordagem dialética, se afastando da postura teórica positivista que, grosso modo, em defesa de um padrão objetivo e neutro para a análise social, vincula o conhecimento àquele passível de ser quantificável. Nas palavras de Minayo (2001, p.24),

A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material.

Percebe-se, pois, que para uma compreensão ampla do fenômeno estudado sob uma perspectiva dialética, que considera a relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o pensamento e a base material, apenas dados quantitativos, numéricos, não são suficientes.

Os dados da realidade em uma perspectiva dialética de análise devem ser considerados amplamente, através de crenças, valores, motivos, apreendendo fenômenos não apenas visíveis e concretos (MINAYO, 2001).

Sendo assim, a compreensão de uma realidade educacional (parte) dentro da sociabilidade capitalista (todo), com a apreensão das significações realizadas em sua prática através dos sujeitos responsáveis por sua mediação, demanda, sem dúvida, métodos e técnicas qualitativas de pesquisa.

Neste contexto, a pesquisa qualitativa se impõe como referência, demandando, ademais, para um rico diálogo com a realidade proposta, um trabalho de campo.

O trabalho de campo não se confunde nem fica circunscrito à análise documental da produção existente em torno do tema objeto de estudo. Entretanto, também não a dispensa. Com efeito, entende-se que a pesquisa bibliográfica e documental é fundamental para qualquer investigação, pois permite que o conjunto

de informações e saberes acerca de um tema seja sistematizado possibilitando a construção de novas questões em torno dele (NETO, 2001).

A análise documental é a matéria-prima básica do pesquisador, o ponto de partida para a pesquisa. A partir dela questionamentos são formulados dando origem à própria pesquisa. Desta forma, a pesquisa em questão não prescinde da análise documental, mas a partir dela se estrutura e desenvolve.

A análise documental da pesquisa em questão se debruça sobre a legislação educacional brasileira, bem como sobre os documentos oficiais que guardam relação com a temática da educação profissional integrada e educação em direitos humanos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela instituição educacional que se apresenta como campo para a pesquisa, tais quais: o Documento Base da Educação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB, e o Projeto Pedagógico do Curso investigado.

A partir da referida análise documental pretende-se delinear os contornos que delineiam a educação integrada e a educação em direitos humanos no Brasil e no IFPB.

Com efeito, os próprios documentos analisados, enquanto produto de uma sociedade onde imperam relações de força carregam inúmeras significações e valores nas entrelinhas do seu texto.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa e, sobretudo, a perspectiva dialética que permeia a pesquisa demanda que o trabalho de campo, na presente pesquisa, se estruture através de uma técnica que possibilite a apreensão de significações ocorridas na prática social pesquisada.

Entende-se que a técnica da entrevista permite, neste contexto, além da colheita de informações não apresentadas explicitamente nos documentos analisados, desvendar os sentidos e concepções que estão, para além dos documentos, embasando a prática educacional no contexto delimitado.

A participação de sujeitos que concebem e realizam, em uma determinada prática social, a educação integrada é indispensável para o objeto de estudo apresentado.

Em geral, as entrevistas podem ser realizadas de maneira estruturada ou não-estruturada, conforme sejam mais ou menos dirigidas pelo pesquisador. A entrevista semiestruturada articula estas duas modalidades na medida em que

passeia entre perguntas previamente elaboradas e delimitadas e àquelas que permitem liberdade de abordagem e resposta (NETO, 2001).

Por entender que a flexibilidade é importante para uma adequada reflexão da realidade vivenciada no contexto delimitado, a presente pesquisa será estruturada através de entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com alguns dos atores que possuem papel determinante na concepção e materialização da educação integrada e da educação em direitos humanos no campo de pesquisa delimitado.

Registre-se, todavia, que tendo em vista as inúmeras limitações que cercam uma pesquisa em nível de mestrado, os sujeitos a serem entrevistados serão selecionados em uma amostra representativa do universo do curso.

A seleção dos professores dar-se-á a partir da consideração da divisão curricular do curso, levando em conta as diretrizes curriculares oficiais estabelecidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio previstas nas Resoluções nº 02/2012 e nº 06/2012, do Conselho Nacional de Educação.

Segundo tais Resoluções, atendida a formação geral e incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, com carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas (Art. 14, Resolução nº02/2012, do CNE/MEC).

Ademais, a carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a formação profissional (Art. 27, Resolução nº06/2012, do CNE/MEC), deve ser somada à formação geral e preparação básica para o trabalho no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O referido Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012d), por sua vez, estabelece um mínimo de 1.000 (um mil) horas para a formação profissional no curso Técnico em Informática.

Sendo assim, a matriz curricular definida no Plano Pedagógico do Curso investigado estabelece uma estrutura curricular dividida entre disciplinas de formação geral, de preparação básica para o trabalho e de formação profissional, tal qual determinam as diretrizes curriculares nacionais apontadas acima.

Portanto, a seleção dos professores a serem entrevistados ocorrerá em atenção à delimitação destes três grupos curriculares. Considerando, entretanto, que tal delimitação curricular privilegia, em número de professores e em carga horária, as

disciplinas da formação geral, e que tal grupo possui ainda subdivisão curricular entre quatro áreas do conhecimento, a saber, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (Art. 8º, Resolução nº02/2012, do CNE/MEC), tais subdivisões serão também consideradas na delimitação dos professores selecionados para entrevistas no que pertine ao grupo da formação geral.

Quanto aos alunos, estes serão selecionados em pequena amostra, escolhidos dentre os integrantes da turma mais avançada do Curso investigado, a partir do critério de pleno gozo da capacidade civil. Ou seja, serão escolhidos os alunos que tenham completado 18 (dezoito) anos e atingido a maioridade civil, podendo responder plenamente por seus atos, dispensando assim a necessidade de autorização e prévio consentimento de representantes legais.

Sendo assim, constituirão sujeitos da pesquisa: o coordenador do Curso Técnico Integrado escolhido como campo empírico; um professor representante do grupo curricular da 'Formação Profissional', um professor representante do grupo curricular da 'Preparação para o Trabalho', e quatro professores representantes do grupo curricular da 'Formação Geral', prestigiando as quatro subdivisões curriculares existente dentre tal grupo; e os alunos que tenham completado 18 (dezoito) anos e pertençam à turma mais avançada do Curso Integrado em Informática.

Por fim, cumpre registrar que a entrevista semiestruturada será guiada a partir da referência aos seguintes tópicos: Formação e Capacitação Profissional; Concepções e Princípios da Educação Integrada; Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRADA NO BRASIL

A análise proposta no presente tópico inicia com um olhar sobre a formação e desenvolvimento do ensino médio e do ensino profissional no país, a fim de viabilizar uma melhor compreensão dos marcos normativos e diretrizes que delineiam a educação integrada no contexto brasileiro atual.

A análise do curso educacional do ensino médio e profissional não pode ser desconsiderada, uma vez que é entre o ensino médio e a formação profissional que se revela claramente a dualidade estrutural da educação brasileira - cindida entre a formação propedêutica e a preparação para o trabalho – dualidade esta que acentua a divisão de classes e contradições inerentes à sociabilidade do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Outrossim, é no ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, que se delineiam, de maneira mais intensa, as relações entre o conhecimento e o trabalho. Sendo assim, a análise da política de educação integrada no Brasil não prescinde de um resgate histórico que apresente o contexto que permeia as práticas educacionais do país e os embates de forças e lutas que determinaram as concepções estruturantes dos projetos educacionais de ensino médio e profissional no curso histórico do século XX, marco temporal onde tais projetos educacionais foram devidamente institucionalizados e desenvolvidos pelo Estado Brasileiro.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO BRASIL DO SÉCULO XX: A QUESTÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Conforme bem pontua Otaíza Romanelli (2014, p.23), “pensar a educação em um contexto é pensar esse contexto mesmo”, já que a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão da realidade social em que se está imerso.

Pensar a educação na realidade brasileira significa pensar um contexto profundamente marcado por desníveis. Segundo conclui Romanelli (2014, p.28), mais de três décadas de escravidão e patriarcalismo podem ter sido responsáveis pela criação, no Brasil, de uma “demanda típica de educação classista”.

A herança colonial e escravocrata, decerto, influenciou as relações sociais de trabalho e educação. O trabalho manual foi estigmatizado socialmente e relegado a um *status* inferior, ao passo que o desenvolvimento intelectual era considerado desnecessário para a grande maioria da população.

Nesse sentido, pode-se dizer que o quadro da ação escolar brasileira formou-se em torno do ensino de tipo acadêmico, voltado a uma minoria dominante que através dela encontrava uma forma de conquistar e manter um *status* social.

Segundo Romanelli (2014, p.24), a ausência de interesse pela formação técnica e profissional no Brasil pode ser creditada à influência de fatores tais como:

a) Primeiramente, a herança cultural que resultou do transplante da cultura letrada da civilização europeia para o Novo Mundo; b) depois, o passado colonial que criou a ordem social escravocrata e estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas; c) finalmente, a forma como se introduziu a industrialização nos países subdesenvolvidos, sobretudo o nosso, forma que acabou instituindo uma nova modalidade de transplante cultural – o da tecnologia criada nos centros de irradiação da cultura ocidental. (...) Acrescente-se a isso o aumento da dependência econômica que a importação dessa tecnologia acarreta ao país.

Pode-se dizer que um esforço governamental organizado em favor do ensino profissional teve início apenas em 1909, com a criação de 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Este ensino profissional institucionalizado, entretanto, nasceu com traços marcadamente assistenciais e de controle social, sendo destinado aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” a fim de viabilizar-lhes “hábitos de trabalho profícuo” que os afastassem da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Com efeito, conforme esclarece Maria Luisa Santos Ribeiro (1992), neste período - primeira década do século XX – predominava no Brasil um modelo econômico agrário-comercial exportador dependente, com industrialização ainda deficiente, traduzida em torno de aproximadamente 3 (três) mil estabelecimentos industriais em todo território nacional. Sendo assim, a necessidade de instrução profissional massiva ainda não era muito sentida pelos poderes constituídos, em razão da ainda predominante estrutura econômica agrária e oligárquica.

Cumprir pontuar, ademais, que a ideia difundida oficialmente pelo governo - conforme atesta o Decreto nº. 7.566/1909 - em torno da destinação do ensino profissional às camadas menos favorecidas, demarcou a dualidade em torno da

formação educacional: a escola profissional deveria ser destinada ao “povo” enquanto a escola geral, de cunho acadêmico e intelectual, destinava-se às “elites”.

Muitos autores, como Grabowski (2006) e Kuenzer (2006), demonstram ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, desde a primeira iniciativa estatal organizada em 1909.

Para Grabowski (2006, p.7), com efeito, a formação histórica dos trabalhadores no Brasil se dá a partir da dualidade estrutural e demarca uma trajetória educacional dependente da divisão social e técnica do trabalho.

A partir da década de 20, entretanto, o país começa a enfrentar uma crise de desenvolvimento, sentida mais pontualmente em 1929, em decorrência da crise econômica mundial.

Com a queda das exportações, a economia brasileira teve que reagir transferindo parte da renda voltada à área agrícola para a área industrial. O reconhecimento de que a economia com foco na agricultura de exportação – que exigia por via transversa a importação de manufaturados - não oferecia condições adequadas de desenvolvimento para o país foi responsável pelo surgimento de um novo modelo de desenvolvimento econômico, fundado no setor industrial e voltado para a substituição de importações (RIBEIRO, 1992).

Delineou-se, portanto, a partir de então, uma necessidade de reajustamento do aparelho do Estado às novas necessidades da economia, criando-se novas exigências educativas, direcionadas à expansão do ensino em razão do aumento da demanda social efetiva por educação escolar. Segundo pontua Romanelli (2014, p.62),

se antes, na estrutura oligárquica, as necessidade de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais, a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso a ação do próprio Estado.

É neste contexto que, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, por meio dele e do seu primeiro ministro Francisco Campos, vários decretos tendentes a organizar o ensino.

A reforma Francisco Campos teve o mérito de dar uma organicidade ao ensino, especialmente ao secundário, que até então se identificava com um sistema

de cursos preparatórios diversos em todo o território nacional direcionados ao ingresso no ensino superior.

A Constituição de 1934, ao seu turno, apesar de inovar ao reconhecer o dever do Estado frente à educação (Art.149), deixou patente uma acomodação ainda persistente quanto à sua expansão ao registrar a gratuidade de ensino apenas quanto ao ensino primário (Art. 150, parágrafo único, a) e ao determinar a limitação de matrículas de acordo com a capacidade do estabelecimento e a seleção de alunos por meio de provas de inteligência (Art. 150, parágrafo único, e)¹⁶.

Para Romanelli (2014), esta reforma educacional realizada na década de 30 apresentou-se de maneira excludente, já que determinou a obrigatoriedade de realização de exames para entrada no ensino secundário com exigência rígida de conhecimentos, mantendo este nível educacional ainda direcionado às elites.

A Constituição de 1937, por sua vez, embora tenha sido mais enfática no que pertine à educação profissional e ao dever do Estado frente a ela, conferiu à mesma uma conotação dual e excludente ao estigmatizá-la, expressamente, como “um ensino destinado às classes menos favorecidas” (art. 129)¹⁷. Nos termos de Maria Luiza Santos Ribeiro (1992, p.115),

Já por este texto fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas

¹⁶ Conforme disposto no art. 149 e no art. 150, parágrafo único, a, da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, *in verbis*: **Art. 149.** A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. **Art. 150. Parágrafo Único** - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (...) e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; (...).

¹⁷ Nos termos dispostos no art. 129 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, *in verbis*: **Art. 129.** A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina “às classes menos favorecidas”. Isto equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta (...).

Destarte, pode-se concluir que estas alterações ocorridas na educação, em atendimento às exigências da nova demanda social e econômica da década de 30, não criaram condições para mudanças mais profundas na estrutura da escola.

Em 1942, por iniciativa do então Ministro Gustavo Capanema, são apresentadas novas reformas em alguns ramos de ensino. Estas reformas, ainda parciais, que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, iniciaram em 1942 e se estenderam até 1946.

Tais leis estruturaram o ensino primário e médio como também regulamentaram organicamente o ensino industrial e comercial. No que pertine ao ensino médio, nota-se que o Decreto-Lei nº 4.244 de 1942, grosso modo, apenas acentuou a velha tradição do ensino secundário acadêmico e aristocrático.

Conforme se deduz de trecho da Exposição de Motivos vinculada ao Decreto-Lei nº 4.244 de 1942, apresentada pelo próprio Ministro Gustavo Capanema e transcrita abaixo, a discriminação entre favorecidos e desfavorecidos no sistema educacional foi mantida. Vejamos:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas(...). (BRASIL, 1942a).

A reforma do ensino profissional, por sua vez, fora realizada através das Leis Orgânicas do Ensino Industrial e Comercial e complementada pelos Decretos nºs 4.048/1942 e 8.621/1946 que criaram, respectivamente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Segundo relata Romanelli (2014), isto se deu em razão de uma nova onda de industrialização, impulsionada na década de 40 em resposta à economia de guerra que impôs sérias restrições às importações. A nova expansão da indústria

exigia o aumento da preparação de mão de obra em larga escala, o que não podia ser suportado pela infraestrutura do sistema educacional oficial.

O governo, pois, recorreu ao auxílio da iniciativa privada através da criação de um sistema de ensino paralelo, organizado em convênio com a Confederação Nacional da Indústria e do Comércio. Segundo esclarece Romanelli (2014),

Apesar de as Leis Orgânicas terem criado, para o sistema oficial de ensino, a possibilidade de ministrar formação dos vários tipos, esse sistema, porém, não tinha condições para comandar o treinamento rápido de mão de obra de que precisava a expansão econômica da época. Isto porque, ainda que não faltassem recursos materiais e humanos (e esse não era o caso do Brasil), a formação técnica proporcionada pelas escolas do sistema oficial estava longe de poder acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico dos últimos anos.

Com o tempo, o ensino profissional oficial passou a ministrar predominantemente cursos de formação de longa duração (equivalente à do secundário), enquanto ao sistema paralelo eram atribuídos preferentemente cursos de aprendizagem de rápida preparação. Desta forma, a população que podia permanecer na escola por um longo período procurava, de preferência, o ensino secundário e aqueles que tinham urgência na preparação profissional e não possuíam condições financeiras para se submeter a uma longa formação procuravam as escolas de aprendizagem do Senai e do Senac.

Com isso, nota-se que as escolas de aprendizagem do sistema paralelo acabaram por transformar-se em “escolas das camadas populares” enquanto o sistema oficial de ensino, voltado predominantemente ao ensino secundário, dada a baixa procura popular por cursos profissionais de longa duração, seguiu sendo o “sistema das elites”, dando-se continuidade, portanto, à dualidade educacional enquanto sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2014, p.174). No dizer de Acácia Kuenzer (2006, p.300),

Desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais. É essa diferenciação de escolas e redes que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho que determinou o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais(...).

Ademais, convém pontuar, que a reforma Capanema tornou evidente a independência com que eram tratadas as estruturas educacionais no Brasil até então, ao regulamentar os diversos segmentos educacionais de maneira paralela e independente, sem qualquer interação normativa, dando “continuidade à tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns”, como bem pondera Romanelli (2014, p.174).

Este avanço no modo de perceber e regulamentar o sistema educacional de maneira unitária deu-se apenas a partir da promulgação da Constituição de 1946, que registrou expressamente a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional¹⁸ (BRASIL, 1946), o que incentivou o início dos trabalhos para elaboração do anteprojeto da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Tal projeto de lei fora encaminhado à Câmara Federal apenas em 20 de outubro de 1948 e passou por um longo caminho de debates e discussões para sua final aprovação em lei, que só ocorreu treze anos depois.

Nesse longo intervalo de treze anos, algumas reformas educacionais foram propostas e merecem destaque. Na década de 50, algumas leis dispuseram sobre a equivalência dos estudos acadêmicos e profissionalizantes.

A lei 1.076/50 passou a permitir que os concluintes dos cursos profissionais continuassem estudos em nível superior desde que provassem possuir, através de exames, nível de conhecimento indispensável à realização dos estudos bem como permitiu a matrícula no ensino secundário após a realização de exames das disciplinas não estudadas no curso egresso (BRASIL, 1950)¹⁹. A lei 1.821/53, por sua vez, admitiu este regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no curso superior ou no ciclo colegial do ensino secundário (BRASIL, 1953).

¹⁸ Nos termos da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, *in verbis*: Art 5º. Compete à União: (...) XV - legislar sobre: (...) d) diretrizes e bases da educação nacional; (...).

¹⁹ Conforme disposto na Lei nº 1.076 de 1950, *in verbis*: **Art. 1º.** Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acôrdo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. *Parágrafo único.* Os exames serão efetuados em estabelecimento de ensino secundário federal, reconhecido ou equiparado. **Art. 2º.** Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acôrdo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos.

A equivalência formal plena entre os estudos acadêmicos e aqueles profissionalizantes, sem a exigência de exames e provas de conhecimento, só ocorreu em 1961, com a promulgação da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto, foi responsável pela proposição da equivalência formal entre todas as modalidades de ensino para fins de continuidade de estudos, conforme esclarece o Parecer nº 016/1999, do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 1999b).

Apesar de estabelecer integralmente esta equivalência formal entre todas as modalidades de ensino e representar um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na linha do que conclui Romanelli (2014), pouco alterou a essência do sistema educacional, tendo sua estrutura tradicional prevalecido.

Entretanto, uma mudança mais expressiva na educação brasileira começava a ser delineada. No decorrer da década de 60, o país experimentou um grande crescimento econômico. Com grande afluxo de capitais estrangeiros, o processo de industrialização despontou no Brasil. A diversificação das atividades econômicas criou novas oportunidades de emprego e a formação profissional passou a ser demandada, com maior rigor, como resposta para os fluxos da produção capitalista.

No dizer de Romanelli (2014, p.202), neste contexto, “o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido”. Em outras palavras, segundo Saviani (2010), o valor econômico da educação passou a ser saudado e referendado como algo não meramente ornamental, mas decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da economia.

Estrutura-se a partir desta visão a “teoria do capital humano” enquanto teoria de desenvolvimento e teoria educacional. Quanto a esta teoria, que passou a fundamentar as políticas educacionais da década de 60 e início da década de 70, conforme veremos adiante, esclarece Frigotto (2010),

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de

uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação.

Sob esta visão, a política educacional brasileira passou a estabelecer uma relação direta entre educação e produção. Conquanto a estrutura educacional brasileira não detivesse condições de suprir a demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica, o governo brasileiro começou a pactuar acordos com a USAID (United States Aid Internacional Development) a fim de ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos, promovendo a acelerada formação de mão-de-obra exigida pelo acréscimo na oferta de emprego e pela demanda por qualificação profissional por parte dos vários setores da atividade econômica emergente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) .

Ademais, como medida para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava na época, foi instituída, em 1971, através da Lei nº 5.692/71, a profissionalização compulsória.

Conforme esclarece Romanelli (2014, p.248), no tocante às mudanças trazidas pela Lei nº 5.692/71,

No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

Apesar desta reforma aparentemente extinguir o dualismo educacional, ela o fez com base em uma concepção tecnicista, fundamentada na “teoria do capital humano”, portanto, com prejuízo à qualidade educacional. A marca da exclusão se fazia sentir, neste contexto, no plano dos valores e concepções educacionais.

Segundo bem pontua Ribeiro (1992, p.170) acerca da essência da Lei nº 5.692/71,

Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral.

Esta realidade sofreu grande resistência por parte dos alunos, pais, e da própria burocracia estatal que não se viu preparada para oferecer um ensino

profissional em larga escala e compatível com as exigências de desenvolvimento do país, de modo que, logo em 1975 foi flexibilizada pelo Parecer n.76 do Conselho Federal de Educação, sendo extinta, logo mais, em 1982 por intermédio da Lei nº 7.044/1982 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nos anos 80, encerrando-se o ciclo da ditadura militar, a sociedade brasileira encontrava-se marcada por um amplo e efervescente debate em favor da democratização do país. No plano da educação, a mobilização da sociedade civil, através de entidades educacionais e científicas, organizava-se, de maneira genérica, em torno do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita em sede constitucional.

A luta dos educadores comprometidos com a superação das desigualdades de classe, ao seu turno, organizou-se, mais especificamente, em torno de uma proposta de educação básica unitária, omnilateral e politécnica (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

O conjunto das mobilizações nacionais existentes à época levou à instalação da Constituinte de 1987, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988. Esta estabeleceu o dever do Estado com a educação, garantindo ensino fundamental, obrigatório e gratuito e, de maneira mais tímida, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (art. 208), mantendo assim a lógica de mercado que permite a livre atuação da iniciativa privada na educação (MOURA, 2007) como também mantendo-se silente acerca do projeto politécnico, unitário e omnilateral referendado pelos educadores progressistas.

Não obstante, os movimentos estabelecidos na sociedade civil em torno da educação politécnica, por ocasião da constituinte, continuaram ativos, mobilizando uma grande parcela de educadores em torno da elaboração e proposição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, como melhor detalhado a seguir.

2.2 A NOVA LDB: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS NA DÉCADA DE 90

Com dito acima, as concepções relativas à educação tecnológica ou politécnica fundamentaram os debates travados na década de 80, consubstanciando uma proposta de educação tendente a superar a dualidade educacional brasileira do

ensino médio. A sua efetiva materialização deu-se através da apresentação, pelo deputado federal Octávio Elísio, do primeiro projeto de lei para construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O projeto de lei do deputado Octávio Elísio, apresentado em 1988 e protocolado sob o nº 1.258/88, garantia expressamente um “direito à educação assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art.3º) visando “a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em consequências, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade” (art. 1º)²⁰ (BRASIL, 1988a).

Acerca do ensino médio - conhecido como 2º grau – tal projeto determinava que:

Art. 35. A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (BRASIL, 1988a)

Conforme já explicitado alhures, o conceito de educação tecnológica ou politécnica, assumido na centralidade dos debates educacionais do fim da década de 80 e apropriado no referido projeto de lei, dizia respeito a uma concepção educacional voltada à superação dos efeitos que a divisão social do trabalho capitalista efetivava sobre a organização e o conteúdo escolar através do “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003a, p.140).

A proposta apresentada no PL nº 1.258/88 posicionava-se, pois, na contramão do ensino profissionalizante de grau médio estabelecido na Lei nº 5.692/71, “em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e,

²⁰ Conforme constante do PL nº 1.258/88, *in verbis*: Art 1º. A educação nacional: a) inspirado nos ideais de igualdade e de liberdade, tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em consequências, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade; (...). Art. 3º. O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros.

menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2003b, p.40).

Não se apresentaram, pois, no projeto de lei nº 1.258/88, objetivos específicos de formação profissional. Entretanto, a inclusão de tais objetivos fora proposta pelo substitutivo oferecido pelo deputado Jorge Hage, o qual previa que, à formação politécnica/tecnológica, o ensino médio poderia agregar, “mediante a ampliação da sua duração e carga horária global”, objetivos adicionais de educação profissional (FRIGOTTO;CIAVATTA;RAMOS, 2012, p.36).

O Projeto de Lei nº 1.258/88, com o substitutivo Jorge Hage, enfrentou um longo debate no Congresso Nacional e foi perdendo-se gradativamente em função de projetos governamentais fortemente marcados pelo ideário neoliberal, prevalentes ao longo da década de 90.

Dentro de um contexto onde as intenções manifestas do governo se delineavam em torno de enxugar a máquina administrativa em termos de responsabilidades sociais, tornando-a mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, os projetos de reformas educacionais passaram a adequar-se à lógica do mercado e às demandas do mercado de trabalho (MOEHLECKE, 2012). Acerca deste contexto esclarecem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.13),

Mal a Constituição foi promulgada, já em 1989, iniciou-se, com o governo Collor de Melo, a radicalização da modernização conservadora. Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento da dependência (...).

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.109), com efeito, “o infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo” e implantar outra reforma, de base diversa daquela apresentada, a qual estava construída em torno de uma concepção popular, de viés politécnico e unitário.

Neste contexto, em 1995, o senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto de Lei para a LDB, desfigurando completamente o projeto de cunho popular

em trâmit, desfazendo o longo processo de discussão do projeto com a sociedade organizada.

O projeto do senador Darcy Ribeiro conferia ao governo aquilo de que ele necessitava, um projeto minimalista, compatível com um Estado mínimo, voltado à descentralização e privatização (SAVIANI, 2003b). Em 20 de novembro de 1996, o texto então apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro foi aprovado, sob o nº 9.394, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Apesar dessa nova lei, publicada em 1996, incluir referências acerca da formação para a cidadania e finalidades relacionadas com o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, a concepção relativa à educação básica unitária, construída sobre a base da formação integral (técnica e humana) e politécnica, não obteve espaço em suas determinações.

Pode-se dizer que a LDB aprovada em 1996 materializou, uma vez mais, na história educacional brasileira, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional ao separar esta última da estrutura da educação básica²¹.

Ao estabelecer, timidamente, que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (art. 36, §2º) e que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40), a lei viabilizou apenas uma possibilidade de articulação entre tais ensinos, como também ensejou a possibilidade de sua completa desarticulação (BRASIL, 2007a).

Esta desarticulação oficial entre o ensino médio e profissional já afigurava-se, inclusive, uma proposição do governo, que, por intermédio de um projeto de lei de sua iniciativa, o PL nº 1.603/96, tentava materializar tal desarticulação. O PL nº 1.603/96 vinha encontrando, entretanto, grande resistência a sua tramitação por parte, especialmente, da comunidade acadêmica (BRASIL, 2007a).

Sendo assim, pode-se dizer que a aprovação da LDB, com seu texto ambíguo, afigurava-se interessante ao governo por diminuir a pressão

²¹ Nota-se, pela análise do texto original aprovado em 1996, que enquanto a educação básica (a qual inclui o ensino médio) encontra-se regulada no Capítulo II, à educação profissional encontra-se destinado um capítulo próprio (cap. III). O texto original da LDB, aprovado em 1996, encontra-se disponível para consulta em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> .

governamental sobre o PL 1.603 e possibilitar a regulamentação posterior da LDB na linha dos seus interesses.

E foi o que aconteceu. Através do Decreto nº 2.208/1997, que determinou que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio (art. 5º), o governo conseguiu efetivar, arbitrariamente, a pretendida separação do ensino médio da educação de base profissional.

A reforma da educação profissional iniciada com o Decreto nº 2.208/1997 fora acompanhada, em paralelo, pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instituído também em 1997.

Segundo esclarece Dante Henrique Moura (2007), a função do PROEP, neste contexto, era reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional rumo a uma nova direção: a competição no mercado educacional e o autofinanciamento por meio da arrecadação proveniente da prestação de serviços à comunidade.

Nas palavras do autor (2007, p.17), “era necessário, segundo a lógica da reforma, que ao final do Programa essas instituições [a rede de educação profissional] estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços”.

Os recursos destinados a tal programa foram provenientes de um acordo assinado, em 1997, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, no valor de 250 milhões de dólares.

Conforme pondera Frigotto e Ciavatta (2003), as políticas educacionais dos anos 90 foram, de fato, tuteladas por organismos internacionais - tais quais, o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) - que representam, em última instância, a garantia da rentabilidade do sistema do capital.

Pode-se inferir, na senda do que deduz Frigotto e Ciavatta (2003), que as reformas educacionais dos anos 90, especialmente no tocante ao PROEP, alinharam-se às diretrizes políticas emanadas pelo Banco Mundial, a partir do documento denominado “*Prioridades y estrategias para la educación*”, publicado em 1995, através do qual recomendava-se:

(...) a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com

o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99).

Outrossim, o projeto educacional da década de 90 submeteu-se à lógica do mercado não apenas no âmbito organizacional, curvando-se aos ditames do mercado também no plano pedagógico, o que aconteceu preponderantemente através da absorção das ideologias da competência e da empregabilidade.

A ideologia das competências e da empregabilidade, ao desviar o foco da ação pedagógica do conhecimento, enquanto sistema de determinações históricas e socioeconômicas contraditórias, para a pessoa do trabalhador em suas implicações subjetivas com o mundo do trabalho, acabou por transferir o foco da exclusão social para o próprio trabalhador, mantendo assim o sistema do capital incólume. A absorção de tais ideologias pela política educacional da década de 90 tem, pois, um significado não só técnico, mas especialmente político (RAMOS, 2002).

Esta absorção pela política educacional citada pode ser constatada na própria análise dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Profissional de Nível Técnico, publicados pelo Ministério da Educação em 2000. Tais referenciais registram, expressamente, a assunção de “paradigmas pedagógicos novos no que diz respeito a sua incorporação oficial” que dizem respeito à “laborabilidade” e à transferência do foco educacional dos conteúdos para as competências (BRASIL, 2000).

Tendo como referência a produtividade e competitividade como elementos centrais da problemática da sociedade contemporânea, os referidos RCNs apresentam como solução pedagógica a formação ampla e flexível - não centrada em conteúdos - para produção de benefícios, a saber, produtos e serviços, compartilhados socialmente, o que denominam de ‘laboralidade’ (BRASIL, 2000, p.9).

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional de Nível Técnico, editadas à época, através da Resolução nº 04/99 do Conselho Nacional de Educação, incorporaram este debate, registrando que a educação profissional de nível técnico deveria ser organizada por competências profissionais, entendidas estas como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho

eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (art. 6º) (BRASIL, 1999a).

Convém aqui incorporar a crítica realizada por Ramos (2002) no que pertine a esta política pedagógica. Segundo bem pontua a autora, a pedagogia das competências, ao concentrar-se na instrução para realização de uma ação laboral específica, contradiz-se com o próprio mundo do trabalho atual, que se complexifica e flexibiliza rapidamente devido às constantes mudanças tecnológicas de base digital.

Ademais, a instrução voltada à formação de competências incide no perigo de desconsiderar a relação dialética da educação com a sociedade ao descartar as “determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar” (RAMOS, 2002, p. 416).

Esta proposta educacional, portanto, caminha em sentido oposto à concepção educacional tecnológica/politécnica e à proposta da formação integral do homem. Enquanto esta perspectiva delinea-se sobre uma concepção que considera o processo de trabalho em suas mediações técnico-científicas, econômicas, políticas e culturais, analisando-o a partir de sua realidade histórica e dialética, a educação voltada às competências considera, preponderantemente, os determinantes técnicos e operacionais do processo de trabalho, tendo como alvo o “aprender a fazer” (BRASIL, 2000) .

Deduz-se do exposto, que esta política educacional não articulou-se com os interesses da classe dominada, apresentando-se apenas como uma “alternativa compensatória” para esta classe (RAMOS, 2002, p. 420), sem propiciar-lhe o conhecimento necessário ao processo de construção da sua dignidade frente à hegemonia do capital.

Este estado de coisas só veio a ser remodelado com a mudança de governo ocorrida no ano de 2003, a qual viabilizou a alteração da política educacional vigente à época, o que será melhor detalhado a seguir.

2.3 NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: O DECRETO 5.154/2004 E A EDUCAÇÃO INTEGRADA

A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2002, gerou expectativas de mudanças estruturais na sociedade, em especial no projeto educacional brasileiro. O tratamento anunciado pelo Ministério da Educação, no início do governo, para o projeto de educação profissional a ser implantado registrava que,

(...) pretende-se construir uma proposta que visa corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004a, p. 2)

Neste contexto, delineia-se na sociedade civil uma intensa mobilização dos setores educacionais em torno dos debates acerca da relação entre ensino médio e profissional, com a recuperação das discussões sobre a educação politécnica, unitária e omnilateral.

Em um primeiro momento, a resposta mais expressiva do novo governo à questão da relação entre ensino médio e profissional deu-se através da publicação do Decreto nº 5.154/2004 e consequente revogação do Decreto nº.2.208/97.

O Decreto nº 5.154/2004 veio a regulamentar o § 2º do art. 36 da LDB, viabilizando a integração entre o ensino médio e a educação profissional coibida pelo Decreto nº.2.208/97, regulamentando, ademais, outras questões referentes ao desenvolvimento da educação profissional no país.

Tal regulamentação, entretanto, revelou um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as expectativas postas sobre o governo e as suas efetivas ações. Esperava-se que tal decreto simbolizasse apenas um dispositivo transitório tendente a garantir a exequibilidade do sistema até que uma total reconstrução de princípios e normas pudesse vir a por em prática o pretendido ensino unitário e politécnico pelo qual tanto se lutou na década de 80 e 90, durante o processo de construção e trâmite da nova LDB (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Uma revisão profunda e estrutural da LDB, baseada em uma política popular, não apenas não ocorreu como foi percebido, através da atuação do Ministério da Educação, que até mesmo a política de integração ainda não representava uma prioridade para o governo. Registre-se, à guisa de exemplo, que,

após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, o MEC foi reestruturado de modo a materializar a separação das políticas de ensino médio e profissional através da sua vinculação a secretarias distintas.

Mormente, convém registrar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, lançadas através da Resolução nº 01/2005, com o fim de viabilizar sua adequação às disposições do Decreto nº 5.154/2004, praticamente resumiram-se a incluir a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio na modalidade integrada (Art.1º) e definir suas cargas horárias (Art.5º), mantendo-se, ademais, as disposições constantes das Resoluções nº 3/98 e nº 4/99 do Conselho Nacional de Educação.

Isto significa que as concepções e diretrizes que orientaram a reforma profissional na década de 90, tais quais a formação por competências voltada à empregabilidade, continuaram a ser admitidas pela política profissional técnica de nível médio no âmbito do governo Lula.

Com efeito, tal orientação contrariou os termos estabelecidos no Parecer nº 39/2004, do CNE - que dispôs sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio - o qual determinava que “para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção”, uma vez que “a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71” (BRASIL, 2004b, p. 403).

Contudo, como pontuado acima, a Resolução nº 01/2005, do CNE, que “atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004” nada dispôs acerca de “novas concepções” para o ensino profissional de nível médio, mantendo, expressamente as concepções prevalentes sob a vigência do Decreto nº 2.208/97.

Nos termos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1094),

Tal postura contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e

sindicais. De fato, efetiva-se por esta acomodação, uma cultura, como lembrava Florestan Fernandes, de “modernização do arcaico”.

Não obstante este cenário permeado por contradições, as discussões acerca da formação integral e politécnica geraram frutos, ainda que lentos, no contexto político do Governo Lula. As novas concepções para o ensino profissional de nível médio, não assumidas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 01/2005, tornaram-se expressas através de um Documento Base acerca da ‘educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio’, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2007.

Tal documento veio a suprir a lacuna deixada pelo MEC na explicitação dos princípios e diretrizes vinculados ao ensino médio integrado à educação profissional. As discussões registradas em tal documento dão conta da necessidade de superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre o ensino médio e profissionalizante, assumindo a responsabilidade na construção de um projeto que “supere a dualidade entre formação específica e geral e que desloque os objetivos do mercado de trabalho para a formação humana” (BRASIL, 2007a, p.6).

O viés que permeia a elaboração de tais princípios e diretrizes é, conforme expressamente consignado no texto, “a formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação” e sua intenção direciona-se a viabilizar o compromisso da sociedade civil com esta política educacional (BRASIL, 2007a, p.9).

As concepções provenientes do debate acerca da politécnica passam a integrar a política educacional integrada determinando a desconsideração da ideologia simplista do “aprender fazendo” ou da “formação para o exercício do trabalho”. O trabalho passa a ser assumido como princípio educativo para viabilizar a “compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (BRASIL, 2007a, p.45).

Outrossim, o trabalho pedagógico passa a demandar relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos propostos de modo que estes sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender.

Tais concepções dispostas pelo MEC para a educação profissional integrada expõem a incoerência das Diretrizes Curriculares Nacionais mantidas pela Resolução nº 01/2005.

Considerando a premência da matéria relativa ao estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível médio, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC reuniu, ao longo do ano de 2010, um Grupo de Trabalho (GT) que envolveu diversos representantes de setores sociais diversos, incluindo ainda renomados pesquisadores da educação profissional, para reunir contribuições em torno do debate proposto.

A partir deste debate, um texto para discussão fora formalizado e divulgado pelo MEC²². Tal texto, recuperando a historicidade da educação profissional e explicitando os principais princípios e concepções que devem nortear tal educação, apresentou, ao final, uma proposta de Resolução para atualização das DCNs vinculadas ao ensino profissional de nível médio.

O referido texto, reafirmando a ideia de formação integrada, pautada na formação humana integral, “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, em muito reproduz o teor do Documento Base da educação profissional de ensino médio integrada ao ensino médio, acima referenciado (BRASIL, 2010, p.40).

Neste texto de discussão, a “cidadania” foi assumida como concepção fundamental no debate em torno da educação profissional e assimilada sob uma perspectiva crítica que demonstra a dificuldade de realização da plenitude cidadã ou democrática em meio a uma estrutura de poder e modo de produção hegemônico, onde vigem contradições que impedem a realização dos direitos humanos.

O texto que embasa uma nova proposta para as DCNs vinculadas ao ensino profissional de nível médio ressalta, portanto, que a educação não deve afigurar-se arma para este contexto de cidadania determinado pelo capital.

Deste modo, as novas DCNs para a educação profissional técnica de nível médio publicadas em 2012, através da Resolução nº 06/2012, do CNE, incorporaram

²² O referido texto encontra-se disponível para consulta em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> .

as concepções de trabalho enquanto princípio educativo e de formação integral entre os seus princípios (art. 6º), e readequaram a sua finalidade educacional nos seguintes termos:

Art. 5º. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012c, p.02)

Dessume-se do exposto, pois, conforme registra Ciavatta (2014), que os debates que resultaram na construção efetiva do projeto do ensino médio integrado e de suas diretrizes curriculares recuperaram a concepção de educação tecnológica/politécnica e omnilateral que estiveram presentes na disputa por uma nova LDB, na década de 1980, e foram perdidas na aprovação da Lei n.9.394/96.

Não obstante, a perspectiva de educação integrada construída em nosso contexto afigura-se ainda uma construção parcial em nosso sistema educacional, pois não se revela de maneira unitária frente ao sistema, mas sobrevive em meio a uma dicotomia ainda prevalente na estrutura educacional brasileira no que pertine ao ensino propedêutico e profissional.

Conforme se viu através do breve relato histórico propiciado neste capítulo, na linha do que também conclui Maria Luisa Santos Ribeiro(1992), a história da organização escolar brasileira reflete uma submissão sempre recorrente e sucessiva aos interesses do capitalismo.

Mesmo em um governo de base popular, pautado em ideologias construídas em torno das lutas da classe trabalhadora, com é o caso do governo Luís Inácio Lula da Silva, constata-se a acomodação da política educacional tendo em vista a fragilidade das alterações promovidas no campo do ensino médio e do ensino profissional. Fragilidade que se faz notar pela natureza residual das modificações empenhadas e pela própria natureza jurídica dos instrumentos normativos utilizados para regular as pretendidas transformações²³.

²³ A concepção e os fundamentos vinculados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no nosso ordenamento jurídico atual são provenientes de instruções e diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. Enquanto atos administrativos normativos, dependentes da gestão e composição de órgão ministerial vinculado à Presidência da República, tais diretrizes podem ser facilmente modificadas, a depender das ideologias e orientações compartilhadas pelo governo vigente.

A omissão do governo, que se mantém atual, em reorganizar o Sistema Nacional de Educação, em torno de uma educação gratuita, unitária, de formação omnilateral e tecnológica/politécnica, mantendo a educação integrada como um subsistema com fundamentos e concepções estabelecidos por meio de diretrizes emanadas pelo MEC, demonstra a manutenção persistente do sistema dual estabelecido historicamente entre o ensino médio e o ensino profissional.

Com efeito, a luta no sentido de afirmar a educação de ensino médio e profissional na direção da escola unitária permanece atual. O ensino médio integrado acaba por representar, neste contexto ainda deficiente e contraditório, apenas um instrumento de travessia para esta outra realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Não podemos desconsiderar, todavia, a emergência da educação em direitos humanos no contexto educacional contemporâneo como instrumento que, orientado no sentido do pleno e livre desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948), atribui uma nova feição à educação, introduzindo nos sistemas nacionais dos países que aderem à normativa internacional²⁴, elementos que apontam para uma formação humana integral e para o fortalecimento de uma educação de cunho emancipatório, como veremos a seguir.

A própria referência à cidadania enquanto concepção fundamental na discussão em torno da educação, em sede de documento oficial, como já demonstrado alhures, deve ser considerada e analisada à luz da educação em direitos humanos, tendo em vista que uma educação orientada para a cidadania passa, inevitavelmente, pelo acesso ao conhecimento dos direitos e deveres do cidadão, enquanto sujeito responsável pelo projeto de sociedade no qual está inserido (MONTEIRO, 1998).

A proposta da educação em direito humanos, em desenvolvimento em nosso ordenamento jurídico e melhor analisada a seguir, aponta para um novo caminho educacional que deve ser considerado diante deste contexto frágil e ainda deficiente promovido pelas políticas nacionais até aqui analisadas, especialmente no

²⁴ Não podemos deixar de considerar, ademais, que, mesmo em face dos países que não aderem juridicamente ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos, através da ratificação dos seus atos normativos, as declarações e tratados de direitos humanos oferecem, em última análise, um padrão para crítica e avanço da humanidade. As declarações internacionais possuem, decerto, uma força simbólica que opera sobre os sistemas nacionais de direitos podendo servir à mobilização pela construção e realização dos direitos humanos.

que pertine à luta pela superação da dualidade educacional do ensino médio e pela inclusão das concepções politécnica e omnilateral em nossa prática educativa.

A questão que exsurge com maior relevo para este estudo, ao final desta análise, refere-se, portanto, a saber em que medida a educação pautada nos direitos humanos se articula e interage com as concepções e princípios estabelecidos para a educação integrada, empoderando os educandos, especialmente aqueles que “vivem do trabalho”, na perspectiva de sua autonomia e emancipação, o que pretende-se aduzir no capítulo seguinte através do estudo dos marcos normativos e diretrizes que orientam a educação em direitos humanos em nível internacional e nacional²⁵.

²⁵ Esta análise tem por objetivo maior saber em que medida as concepções e princípios estabelecidos para a educação integrada têm sido, de fato, apropriados na prática educacional do campo de pesquisa delimitado neste estudo, pelos sujeitos nela envolvidos, direcionando-os na condução de uma prática educativa emancipatória, especialmente no que pertine à construção de espaços de luta e dignidade através do diálogo com os direitos humanos. Pretende-se atingir tal intento através da pesquisa de campo a ser melhor delimitada no último capítulo desta dissertação.

3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Carta Internacional de Direitos, que consiste na Declaração Universal dos Direitos Humanos, deu destaque à importância da educação na promoção dos direitos humanos no mundo atual. A partir dela, inúmeros instrumentos internacionais e nacionais têm regulado o direito à educação na perspectiva da educação em direitos humanos, atribuindo o cumprimento das tarefas a ela correspondentes como condição para realização de todos os demais direitos humanos (ANDREOPOULOS, CLAUDE, 2007).

Pretende-se, neste tópico, trazer à luz primeiramente as referências internacionais acerca da educação em direitos humanos, para após isso melhor enquadrar as dimensões e perspectivas da educação em direitos humanos desenvolvida no cenário brasileiro, a fim de embasar a análise posterior da interlocução de seus termos com os fundamentos e concepções estabelecidas para a educação integrada e com as práticas vivenciadas no campo de pesquisa delimitado neste estudo.

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Após as grandes guerras do século XX, e a marca da destruição e desvalorização da figura humana impingida à humanidade por regimes políticos totalitários, sentiu-se a necessidade da retomada da referência aos direitos humanos, desta feita, sob uma perspectiva de proteção internacional.

A constituição da Organização das Nações Unidas em 1945 - através de uma carta jurídica, ratificada originalmente por 51 países²⁶ - enquanto organização vinculada à promoção dos direitos humanos, inaugurou um sistema normativo internacional de proteção aos direitos humanos.

Supondo-se que os sujeitos históricos se submeteriam à universalidade da lei internacional depois de conhecidos, materialmente, os atos de genocídio e a destruição física e cultural de um determinado grupo étnico (CHAVES FLORES,

²⁶ Da formação inicial da ONU já participava o Brasil, o qual ratificou e promulgou a Carta das Nações Unidas, no ordenamento jurídico interno, através do Decreto nº 19.841 de 22 de outubro de 1945.

2007, p.56), as Nações Unidas apresentaram ao mundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamando-a como um “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos tornou explícito o objetivo da Organização das Nações Unidas (ONU), proclamado em sua carta de organização, quanto à promoção dos direitos humanos e estímulo a sua realização²⁷ e inaugurou um tom universal e abstrato ao discurso contemporâneo dos direitos humanos.

Com efeito, a noção de direitos humanos remonta a noções antigas no âmbito da filosofia, da teologia e da política. A própria ideia do valor intrínseco da pessoa humana deita raízes no pensamento filosófico e político da Antiguidade Clássica, que fora outrora retomada, sob fundamentos diversos, através das Declarações de Direitos, americana e francesa, do século XVIII.

Em uma verdadeira metamorfose de fundamentos, substituindo-se a referência ao legislador divino e ao contrato social, a ONU apresentou ao mundo, por intermédio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um direito centrado na figura da dignidade humana, levando a efeito uma expressa e declarada universalização jurídica humana.

O discurso contemporâneo dos direitos humanos, inaugurado com a DUDH, apesar de retomar em alguma medida o discurso dos direitos proclamados nas declarações de direitos do século XVIII, dele difere por se apresentar como “expectativa normativa de inclusão jurídica de toda e qualquer pessoa na sociedade (mundial) e, portanto, de acesso universal ao direito enquanto subsistema social” (NEVES, 2005, p.8).

Nos termos de Douzinas (2009, p.128), a condição dos direitos humanos é vista, a partir deste marco contemporâneo, como “o triunfo da universalidade da humanidade”, em decorrência da universalização jurídica promovida pela DUDH.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando que “o

²⁷ Conforme constante no Preâmbulo da Carta das Nações Unidas, documento de fundação da organização, ratificado pelo Brasil, “os povos das nações unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos (...)” (BRASIL, 1945).

reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” e que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade”, assentou o princípio jurídico de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (art. 1º) e que “todos os homens tem capacidade para gozar dos direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração” (Art. 2º) (ONU, 1948).

A partir de tais princípios, estabeleceu direitos e liberdades considerados fundamentais e inalienáveis, enumerando-os nominalmente ao longo dos seus trinta artigos, desde direitos pessoais e liberdades civis, direitos sociais e culturais, até direitos econômicos e políticos (BORGES, 2015).

Nota-se, pela abstração dos termos constantes na DUDH, que o universalismo foi apresentado ao mundo como um presente para a humanidade (CHAVES FLORES, 2007) e que os direitos foram enumerados com certo tom conclusivo acerca de sua existência, motivando a orientação quanto à divulgação e informação de seus termos aos seus titulares.

A partir deste tom conclusivo acerca dos direitos, a Declaração, em seu preâmbulo, registra o apelo quanto ao ensino e educação dos seus postulados para promoção e respeito dos direitos e liberdades nele contidos.

O próprio direito à educação é apresentado na Declaração como o direito a uma instrução “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (art.26), identificando, desta forma, a educação como um instrumento necessário à realização dos direitos humanos (ONU, 1948).

Mormente, a partir do conteúdo estabelecido para o direito à educação na DUDH, pode-se compreender a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um direito inerente ao próprio direito à educação. Nas palavras de Upendra Baxi (2007, p.230),

Evidentemente, o Artigo 26 da Declaração, afirmando o direito de todos à educação, lido no contexto da Introdução, deve incluir a EDH como um direito humano em si. O Artigo 26 estabelece o conceito de educação não só em termos do desenvolvimento da personalidade individual ou mesmo em termos da boa cidadania Estado-nação. (...) O Artigo 29 da Declaração determina categoricamente que o “desenvolvimento livre e pleno” da personalidade humana também acarreta o cumprimento de deveres para com a comunidade. A educação, incluindo a EDH, realmente é um direito,

mas um direito não constitui um fim em si mesmo. É meio para outros fins, enumerados anteriormente, cuja busca em sua totalidade pode contribuir para a obtenção de “liberdade, justiça e paz no mundo”.

Decerto, a EDH tem se tornado uma pauta contemporânea desde que a Carta das Nações Unidas solicitou a cooperação “para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (BRASIL, 1945).

Esta premissa fora reforçada, de maneira literal, na XXI Sessão da Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, através da assinatura e publicação do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

O referido pacto²⁸, que fora ratificado e publicado no ordenamento jurídico brasileiro através do Decreto nº 591/92²⁹, reiterou expressamente o direito de toda pessoa a uma educação voltada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, como também à capacitação de todas as pessoas à participação efetiva em uma sociedade livre (Art.13), nos seguintes termos:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 1992)

Ademais, partindo da consideração de que “o ideal do ser humano livre, liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado a menos que se criem

²⁸ Ao lado do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi instituído a partir do reconhecimento de que “em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ideal do ser humano livre, no gozo das liberdades civis e políticas e liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado a menos que se criem as condições que permitam a cada um gozar de seus direitos civis e políticos, assim como de seus direitos econômicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1992).

²⁹ Oportuno tal registro, uma vez que questiona-se na doutrina, como bem ressalta Maria Creusa Borges (2015), a força jurídica das declarações internacionais, atribuindo-se, comumente, força vinculante, na seara do direito internacional, apenas a tratados, convenções e pactos. O PIDESC, pacto ratificado e inserido no ordenamento jurídico brasileiro, ao reiterar os termos constantes da declaração, conferiu efeito jurídico obrigatório aos termos já constantes na DUDH, no que pertine especialmente ao direito à educação, aqui analisado.

condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais”, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi mais além ao reconhecer, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito, que “a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos” (Art.13, 2, a) e que “a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (Art. 13, 2, b) (BRASIL, 1992).

O PIDESC, pacto ratificado e inserido no ordenamento jurídico brasileiro, ao reiterar os termos constantes da declaração, conferiu efeito jurídico obrigatório em nosso ordenamento nacional aos termos constantes na DUDH, impondo, deste modo, um direcionamento obrigatório à política educacional brasileira e aos demais países pactuantes.

Seguindo esta linha, a Recomendação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura sobre a Educação em Direitos Humanos, em seus termos “Educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais”, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18.^a sessão, ocorrida em 1974, determinou que a educação deve inspirar-se nos fins e objetivos enunciados no art. 26, da DUDH, registrando, expressamente, que para os fins constantes nesta Recomendação,

(c) "Direitos Humanos" e "liberdades fundamentais" são aqueles que se encontram definidos na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e sobre Direitos Cívicos e Políticos. (UNESCO, 1974)

Da leitura dos documentos supramencionados (DUDH, PIDESC e Recomendação da UNESCO de 1974) e da recomendação neles contida quanto ao ensino e informação dos seus postulados para promoção e respeito dos direitos e liberdades nele contidos, deduz-se uma perspectiva de educação em direitos humanos centrada em enunciados e conteúdos normativos abstratos.

A educação em direitos humanos neles propalada reduz-se expressamente, como se viu acima, ao ensino dos direitos e liberdades definidos como direitos humanos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pelos Pactos

Internacionais sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e sobre Direitos Civis e Políticos.

Importa neste ponto lançar a crítica aduzida por Bobbio (2004, p.09) acerca da “emergência débil, tênue e obstaculizada” do homem estimulada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo em vista que, conforme bem pondera o autor, os direitos dos homens não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas. Esta tarefa, irrealizável por uma declaração ou ato normativo, também não se encontra ao alcance de uma educação em direitos humanos centrada em um processo de divulgação e informação ao público de enunciados de direitos. Como bem esclarece Herrera Flores (2009, p. 24),

O direito, nacional ou internacional, não é mais que uma técnica procedimental que estabelece formas para ter acesso aos bens por parte da sociedade. É óbvio que essas formas não são neutras nem assépticas. Os sistemas de valores dominantes e os processos de divisão do fazer humanos (que colocam indivíduos e grupos em situação de desigualdade em relação a tais acessos) impõem “condições” às normas jurídicas, sacralizando ou deslegitimando as posições que uns e outros ocupam nos sistemas sociais. O direito não é, conseqüentemente, uma técnica neutra que funciona por si mesma.

Com efeito, o acesso dos homens às formas abstratas contidas na DUDH encontra-se obstaculizado pelas condições materiais reinantes na prática social das diversas sociedades humanas.

Chaves Flores (2007, p.63) citando Lévi-Strauss (1970), pondera, apropriadamente, que a adesão ao modo de vida ocidental, ou a alguns de seus valores, “está longe de ser espontânea quanto os ocidentais gostariam de crer”, pois há, de fato, uma materialidade capitalista que se impõe para além da propalada universalização de direitos e das intenções educativas contidas nos instrumentos internacionais de direitos.

Neste sentir, evidentemente que uma educação universal para os direitos humanos não pode desconsiderar as relações entre os Estados com suas economias, políticas e culturas próprias.

O discurso superficial e abstrato de igualdade de direitos e a educação em direitos humanos dele proveniente podem induzir a uma crença inútil e estéril de direitos “a priori”, quando, na verdade, “os direitos humanos não são categorias prévias à ação política ou às práticas econômicas” (HERRERA FLORES, 2009, p.25).

O enraizamento dos problemas sociais, em um mundo marcado pelo aprofundamento das desigualdades desmascara, de certa forma, a fragilidade das ferramentas conceituais apresentadas pela DUDH e pelos pactos internacionais que a seguiram.

No dizer de Andreopoulos (2007, p.47), as contínuas crises de segurança em Estados nacionais manifestadas no decorrer do século XX, após o marco da DUDH, desafiam as respostas até então apresentadas por parte da comunidade internacional através da Organização das Nações Unidas.

Em decorrência dessa realidade incontestável, a própria ONU tem passado a reconhecer, oficialmente, que a falta de atendimento a necessidades básicas da população é a maior causa de conflitos no mundo (ANDREOPOULOS; CLAUDE, 2007). A declaração proveniente da reunião de cúpula dos chefes de Estado do Conselho de Segurança da ONU, em 1992, deu conta de que,

A ausência de guerras e conflitos militares entre os Estados não assegura, por si só, a paz e a segurança internacionais. As fontes não-militares de instabilidade nas áreas econômica, social, humanitária e ecológica tornaram-se ameaças à paz e à segurança. Os membros das Nações Unidas como um todo, trabalhando através dos órgãos competentes, devem dar a maior prioridade à solução destas questões. (ONU, 1992, p.03)

A ONU parece avançar hoje numa perspectiva menos estática de direitos para a educação em direitos humanos. Como será visto adiante, os documentos e programas dela derivados, a partir desta compreensão, têm caminhado em direção a uma concepção mais ampla de educação em direitos humanos.

Assim é que a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem - convocada pela ONU e realizada em Viena, em 1993, da qual resultou a publicação de um texto conhecido como 'Declaração e Programa de Ação de Viena' - realçou as responsabilidades no âmbito dos Estados e das instituições sociais quanto ao ensino dos direitos humanos, incluindo neste debate elementos que ultrapassam os direitos humanos elencados na DUDH e nos Pactos Internacionais de Direitos Humanos (PIDCP e PIDESC).

Nos termos da Declaração e Programa de Ação de Viena, a promoção dos direitos humanos deve ser considerada tarefa primordial dos governos, a ser assumida na perspectiva de seus contextos históricos e culturais, senão vejamos:

5. (...) Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais. (ONU, 1993)

Nesta senda, a seção IV da Declaração de Viena e Programa de Ação, considerando o ensino, a formação e a informação ao público sobre direitos humanos tarefa essencial para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, apelou “a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do Estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais” (ONU, 1993).

Recomendou, outrossim, que os Estados desenvolvam programas científicos e estratégias que assegurem uma educação sobre direitos humanos o mais ampla possível e a divulgação de informação ao público, reafirmando novamente a educação em direitos humanos como parte do direito à educação.

No tópico referente ao ensino dos direitos humanos, a ‘Declaração e Programa de Ação de Viena’ sugeriu, ainda, que “a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação sobre direitos humanos, por forma a promover, encorajar e concentrar estas atividades educacionais, deverá ser considerada” (ONU, 1993).

Refletindo estas aspirações, a Assembléia Geral da ONU proclamou, através da Resolução nº 49/184, no período compreendido entre 1995-2005, a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos. Ao fazê-lo recomendou que o conhecimento dos direitos humanos, tanto na sua dimensão teórica e na sua aplicação prática, deverá ser estabelecido como uma prioridade nas políticas de educação, apelando aos governos o direcionamento de sua educação ao pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais através da preparação e implementação de planos nacionais de educação em direitos humanos (ONU, 1994).

Especialmente digno de nota, o Plano de Ação para a Década de Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU, 1996) assume o entendimento da educação em direitos humanos enquanto ação voltada para o futuro, para o envolvimento dinâmico da educação com os enunciados de direito, demonstrando

uma visão de EDH mais ampla do que aquela já exposta nos instrumentos oficiais da normativa internacional dos direitos.

Na seção II, onde constam os “princípios orientadores gerais” do Plano de Ação para a Década de Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas, vê-se um elucidativo registro acerca do modo como deve ser assumida a educação em direitos humanos:

6. Para aumentar la eficacia de las actividades educativas en la esfera de los derechos humanos que se emprendan para el Decenio éstas se concebirán de manera que tengan relevancia frente a la vida diaria de los educandos, y a través de ellas se procurará iniciar con ellos un diálogo sobre los medios de transformar el concepto de los derechos humanos de modo que de la expresión de normas abstractas pase a representar la realidad de sus circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas. (ONU, 1996)

Esta consideração, decerto, permite uma reflexão crítica acerca dos direitos humanos e de sua educação. No dizer de Upendra Baxi (2007, p.237/238), permite conceber uma passagem da perspectiva da EDH “do universal para o particular, do abstrato para o concreto, do global para o local”, convocando a práxis da EDH “para as tarefas de importância cotidiana em contextos micropolíticos e microsociais”.

Com efeito, o Plano de Ação para a Década de Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas, ao conceber a educação de direitos humanos “como um meio de promover o progresso econômico e social e o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas”, a ser realizada de modo “relevante para a vida cotidiana dos aprendizes”, através da superação da “mera recitação de princípios vagos de aplicação geral” (ONU, 1996), apresenta um enfoque amplo à EDH, viabilizando a abertura de espaços de luta pela dignidade humana nos diversos contextos sociais humanos (HERRERA FLORES, 2009).

Segundo Baxi (2007, p.238), essa interação dialógica assumida por um enfoque amplo de EDH permite a confrontação entre aquilo que é “pré-determinado” no contexto social, a saber, condições sociais, econômicas, culturais e políticas, e as futuras histórias, passíveis de serem produzidas pelos homens.

No fim da década das Nações Unidas para a Educação em Direito Humanos, mais precisamente em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de promover o entendimento comum dos princípios e

metodologias básicas da educação em direitos humanos e de proporcionar um marco concreto para a adoção de medidas e programas em todos os setores das comunidades.

Segundo relata o prefácio da versão em português do referido programa,

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) dá seguimento à realização dos objetivos preconizados pela Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), e reúne recomendações e sugestões direcionadas a educadores e formuladores de políticas públicas sobre como institucionalizar uma cultura de educação em direitos humanos nos sistemas educacionais formais e não formais (UNESCO, 2012).

O Programa Mundial organiza-se em fases estruturadas, através de planos de ação direcionados a setores específicos da sociedade. O plano de ação para a primeira fase do programa (2005-2007), aprovado por todos os Estados membros da Assembleia Geral das Nações Unidas³⁰, em 14 de julho de 2005, encontra-se direcionado aos ministérios da educação e demais agentes do sistema escolar para adoção de medidas frente aos sistemas de ensino primário e secundário, motivo pelo qual merece especial destaque nesse estudo.

O plano de ação da primeira etapa do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos reitera o entendimento, já pronunciado no Plano de Ação da Década para Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas, de que as atividades de educação em direitos humanos “devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real”, dotando os educandos “dos meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos” (UNESCO, 2006). Registra, ademais, que as atividades educativas de EDH devem “encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação”; “levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país”; “utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos”, entre outros (UNESCO, 2006).

Esta concepção de educação em direitos humanos, assumida no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, com efeito, parece apropriar a leitura crítica dos direitos humanos enquanto “luta do ser humano para ver

³⁰ A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas é órgão deliberativo composto por todos os membros da ONU. O Brasil é membro da Organização das Nações Unidas desde a sua constituição e fundação em 1945.

cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado” (HERRERA FLORES, 2009, p. 25). Ademais, parece pretender superar, de certo modo, a pretensa perspectiva universalista dos direitos que, por não relacionar sua proposta com contextos sociais reais e específicos, acaba por produzir afirmações reducionistas da realidade (HERRERA FLORES, 2009).

Segundo Herrera Flores, uma concepção crítica e complexa dos direitos humanos,

(...) assume a realidade e a presença de múltiplas vozes, todas com o mesmo direito a expressar-se, a denunciar, a exigir e a lutar. Seria como passar de uma concepção representativa do mundo a uma concepção democrática que prima pela participação e pelas decisões coletivas (2002, p. 16).

Sendo assim, a incorporação dos diferentes contextos “físicos e simbólicos” na experiência da EDH aproxima-a, conceitualmente, da proposta crítica dos direitos humanos, viabilizando, ao menos potencialmente, a concretização de um processo social de abertura e consolidação de espaços de luta em favor da construção da dignidade humana (HERRERA FLORES, 2009).

Todavia, a perspectiva acima exposta - apesar de superar, de certo modo, a visão da EDH enquanto “mera recitação de princípios vagos de aplicação geral”, conforme direção exposta no marco da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos - não resulta na desconsideração do valor dos conteúdos nos planos de ação em EDH.

Conforme registro expresso contido no plano de ação do Programa Mundial, a vivência da EDH demanda que não apenas os direitos humanos sejam reconhecidos e praticados na vivência do sistema educacional, como também impõe que todos os componentes e processos do aprendizado, incluindo planos de estudo, materiais didáticos e métodos pedagógicos, devem conduzir à aprendizagem dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos, conforme exposto no programa, deve se apropriar de componentes variados, o que inclui desde políticas educacionais e formação de pessoal docente, até a definição de conteúdos e a atenção ao ambiente de aprendizagem.

Segundo o texto do plano de ação referido, são componentes determinantes para o êxito deste enfoque nas escolas primárias e secundárias: as políticas educacionais, enquanto declarações de compromisso do governo, bem como as

estratégias para sua efetiva aplicação; ao lado de um ambiente de aprendizagem que favoreça o respeito diário aos direitos humanos na escola; o ensino, através de conteúdos, objetivos e métodos adequados aos valores dos direitos humanos; e a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente (UNESCO, 2006).

Dessume-se do exposto, pois, que a perspectiva atual conferida à EDH pelas diretrizes internacionais apropria-se de um enfoque crítico, dinâmico e contextual dos direitos humanos, sem, contudo, desconsiderar a importância dos currículos e da definição de conteúdos dentro de sua prática educativa.

Pretende-se, no tópico seguinte, analisar de que modo as políticas e normativas emanadas pelo Estado Brasileiro tem apropriado as diretrizes internacionais de EDH avaliadas neste tópico, já que, com efeito, a luta pelos direitos humanos, em que pese o fator protetivo das diretrizes de direitos humanos emanadas das organizações internacionais, pertence, primordialmente, às vítimas das nações, comunidades e Estado nacionais onde os direitos humanos são violados.

3.2 MARCOS NORMATIVOS E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

No Brasil, o processo de redemocratização e de reconstitucionalização³¹, para incorporação mais expressiva do discurso dos direitos humanos e da democracia em articulação com o marco protetivo internacional dos direitos humanos, desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial, efetivou-se por ocasião da Constituição de 1988.

Apesar de, desde a Constituição de 1934, o Brasil ter lançado, constitucionalmente, as bases de um Estado Social, com a positivação de inúmeros direitos e princípios sociais, seguiu-se a ela um período complexo e tumultuado, caracterizado por golpes de Estado e ditaduras, que culminou em um regime ditatorial militar que se estendeu por mais de 20 anos e vigorou até que fosse promulgada a Constituição vigente (BONAVIDES, 2008).

³¹A partir da Segunda Guerra Mundial, uma nova onda de reconstitucionalização toma conta de vários países europeus e do Ocidente em geral, atrelando, após a superação dos regimes totalitários, à idéia de constitucionalismo um senso de democracia e de direitos humanos, que deu cabo a formação de uma nova noção de Estado, a de Estado Democrático de Direito (BARROSO, 2005).

Na década de 80, a temática dos direitos humanos assumiu expressiva significação histórica em nosso país, em resposta às difundidas formas de violência social e política vivenciadas, mais fortemente, nas décadas de 1960 e 1970.

A Constituição Federal de 1988, imbuída de um espírito democrático e de valorização aos direitos humanos, apresentou-se, em nosso contexto jurídico, como o marco de adesão à normativa internacional de proteção aos direitos humanos. No dizer de Sérgio Adorno (2010, p.08),

Qualquer que seja a interpretação que se possa atribuir aos rumos da democracia no Brasil pós-transição, é inegável que os direitos humanos constituem a espinha dorsal da Constituição de 1988.

Com efeito, o discurso dos direitos humanos encontra-se referenciado na Constituição Federal de 1988 em diversos dispositivos, seja na referência à dignidade da pessoa humana e à cidadania enquanto fundamentos da República Federativa do Brasil (Art. 1º), na expressa indicação da “prevalência dos direitos humanos” enquanto princípio para as relações internacionais (Art. 4º), bem como através do extenso rol de direitos, individuais, sociais, políticos, econômicos e culturais apresentados em seu texto, fortalecidos por meio da previsão expressa de instrumentos de garantia concebidos para sua proteção e efetivação (BRASIL, 1988b).

No que pertine ao direito à educação, mesmo que ainda de maneira resumida, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no art. 205,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, **será promovida** e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (*grifo nosso*)(BRASIL, 1988b)

O art. 205, da Constituição Federal, como se vê, incorporou as orientações expressas na DUDH e no PIDESC acerca da educação, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação “voltada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana” (ONU, 1948) como também à “capacitação dos educandos à participação efetiva em uma sociedade livre” (BRASIL, 1992).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, em sua versão original publicada em 1996, reforçou a orientação já contida na

Constituição Federal no sentido de delimitar a educação enquanto ação voltada ao desenvolvimento do educando e à preparação para o exercício da cidadania.

A LDB consagrou vários artigos que destacam a educação para a cidadania. Ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional (Título II), estabeleceu que,

Art. 2º. 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, 1996a).

Outrossim, ao dispor, especificamente, sobre a educação básica e a educação do ensino médio enfatizou, em seus arts. 22 e 35, *in verbis*,

Art. 22. A educação básica tem por finalidades **desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (*grifo nosso*) (BRASIL, 1996a)

Com efeito, é certo que uma educação voltada à preparação para a cidadania deve passar, inevitavelmente, pelo acesso ao conhecimento dos direitos e deveres do cidadão, enquanto sujeito responsável pelo projeto de sociedade no qual está inserido (MONTEIRO, 1998).

Maiormente, uma educação voltada ao exercício da cidadania depende da aquisição de conhecimentos e da consciência crítica necessária à compreensão e ao questionamento dos padrões de organização social, política e econômica vigentes em determinado contexto (MEINTJES, 2007).

Sendo assim, a incorporação, em nosso ordenamento jurídico, do direito à educação enquanto ação voltada ao exercício da cidadania, pelos diplomas normativos acima citados, apropriada, ainda que implicitamente, a perspectiva da educação em direitos humanos.

A assunção desta perspectiva de EDH enquanto atributo do próprio direito à educação afigura-se um ato 'potencialmente' libertador. A concretização deste poder depende, entretanto, da sistematização dos direitos humanos enquanto conhecimento, método pedagógico e prática a ser vivenciada no âmbito escolar, sistematização esta inexistente nos diplomas legais citados.

Com efeito, a temática da educação em direitos humanos fora regulada apenas implicitamente pela Constituição Federal e pela LDB, a partir do direcionamento abstrato conferido à educação para a cidadania, não havendo qualquer referência detalhada, nem regulamentação sistematizada, acerca da educação em direitos humanos no bojo destes diplomas legais³², tal qual demonstrado.

A matéria relativa à educação em direitos humanos começou a ser expressamente referenciada em nossa realidade nacional a partir do lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, o qual representou uma resposta à ideia e proposição lançada pela 'Declaração e Programa de Ação de Viena', em 1993.

O referido programa (PNDH), elaborado pelo Ministério da Justiça em conjunto com diversas organizações da sociedade civil, teve como objetivo "eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural" (BRASIL, 1996b, p. 06) para solução dos mais graves problemas que impossibilitavam ou dificultavam a plena realização dos direitos humanos em nosso contexto social.

O PNDH apresentou-se como um programa destinado às mais diversas problemáticas e setores da sociedade civil, abrangendo propostas de ações governamentais direcionadas à vida, liberdade, segurança, impunidade, trabalho, igualdade, como também propostas de ações direcionadas à ratificação, implementação e divulgação de atos internacionais.

Sendo assim, por afigurar-se um programa sobremodo extenso e eclético, o PNDH referiu-se à educação em direitos humanos ainda de maneira muito pontual no que se refere à instituição escolar. Nesta seara, estabeleceu, como medidas de curto prazo, algumas ações, entre as quais merecem destaque:

³² Uma referência expressa em relação à inclusão do conteúdo de direitos humanos no currículo escolar fora inserida na LDB em 2014, através da Lei nº. 13.010. Demais regulamentações relativas à educação em direitos humanos em âmbito nacional serão abordadas ao longo do tópico.

Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos; Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos; Apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias, para aumentar a capacidade de proteção e promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira (BRASIL, 1996b).

Digno de especial atenção é o registro da proposta de criação, nas escolas de primeiro segundo e terceiro grau, de disciplina específica sobre direitos humanos. Registre-se, todavia, que a ausência de inclusão dos docentes no rol de profissionais a serem atendidos com ações e programas de educação em direitos humanos, previsto no próprio PNDH, contradiz e enfraquece a eficácia da proposta acima sublinhada.

Com efeito, uma sistematização mais abrangente da educação em direitos humanos fora inserida em nosso contexto nacional apenas através do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003 e, por meio de um amplo processo de divulgação e debate com a sociedade civil, foi revisado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e concluído, em versão final, em 2006.

O texto introdutório do PNEDH apresenta uma leitura crítica do contexto que permeia as relações sociais da nossa atualidade, para concluir pela urgência e necessidade da educação em direitos humanos em nosso tempo. Nos termos constantes na Introdução do plano,

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2007b, p.21)

Convém pontuar, que a leitura crítica do contexto que permeia as relações sociais da nossa atualidade, com a percepção do acesso desigual da humanidade aos bens materiais e imateriais produzidos socialmente, permite uma leitura também

crítica do direito, o que é fundamental para a realização produtiva da educação em direitos humanos.

Conforme esclarece Herrera Flores (2009, p.124), a “consciência da situação que se ocupa no processo de acesso aos bens e a consciência de como se atua dentro do dito processo” é essencial na luta pela construção da dignidade do homem, uma vez que o direito não se apresenta como uma técnica neutra que funciona por si mesma.

Munido da percepção da importância da educação em direitos humanos para construção e exercício da cidadania, o PNEDH expõe em sua introdução que,

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007b, p.23)

Ao admitir que o processo de construção e exercício da cidadania demanda a formação de uma consciência acerca de direitos e deveres, o PNEDH acaba assumindo, por via transversa, a educação em direitos humanos como uma vertente essencial do direito à educação, uma vez que, em nosso ordenamento jurídico, o direito à educação encontra-se vinculado, conceitualmente, à própria preparação para a cidadania.

Com efeito, a EDH é fundamental para o processo de construção da cidadania, devendo ser considerada, portanto, um direito humano em si mesmo, enquanto dimensão do direito à educação previsto em nossa Constituição Federal e LDB. A EDH deve ser considerada, ademais, um meio indispensável para realização e reivindicação de outros direitos no nível individual e coletivo (SACAVINO, 2007, p. 465).

A partir desta percepção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos registra o intuito de difundir a cultura de direitos humanos no país em direção ao “fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de

fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais” (BRASIL, 2007b, p.26)

O PNEDH assume, com efeito, a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública em nosso país, passando a concretizar o apelo contido na DUDH e na Declaração de Viena quanto ao ensino e educação para respeito e promoção dos direitos humanos. Compreendendo a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, o PNEDH orienta-a a partir da articulação das seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007b, p.25).

A orientação da EDH em direção à análise dos diferentes contextos sociais em que pode se inserir demonstra um viés dinâmico, que permite a consideração dos “espaços simbólicos nos quais as relações de poder colocam os indivíduos em diferentes planos a partir dos quais se pode alcançar a dignidade” (HERRERA FLORES, 2009, p.140).

Ademais, o destaque à necessidade de “fortalecimento das práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da proteção e promoção dos direitos humanos” demonstra o entendimento quanto à importância das “ações de baixo” (HERRERA FLORES, 2009, p.24) para emancipação em relação aos valores e aos processos de divisão do fazer humano hegemônico. Viabiliza a percepção crítica de que,

O Direito não vai surgir, nem funcionar, por si só. As normas jurídicas poderão cumprir uma função mais em concordância com o “que ocorre em nossas realidades” se as colocarmos em funcionamento – a partir de cima, mas sobretudo a partir de baixo -, assumindo desde o princípio uma perspectiva contextual e crítica, quer dizer, emancipadora. (HERRERA FLORES, 2009, p.24)

Outrossim, no que pertine à educação básica³³, convém pontuar que o PNEDH, tendo como princípio norteador de sua prática o estímulo à consciência social crítica, propõe, expressamente, uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora³⁴, voltada à formação da cidadania ativa, ao respeito à diversidade e à sustentabilidade (BRASIL, 2007b, p.31/32).

De fato, a educação em direitos humanos enquanto educação voltada à cidadania requer um processo conscientizador de aquisição de conhecimentos, que supere a mera divulgação de informações, fortalecendo os estudantes para compreensão crítica dos padrões de organização social, política e econômica em que está inserido (MEINTJES, 2007).

O PNEDH menciona expressamente que as experiências da escola devem contribuir para a cidadania em uma “perspectiva crítica dos direitos humanos” (BRASIL, 2007b, p.34), demonstrando a amplitude do conceito de EDH assumido, ao menos teoricamente, em seu texto.

A perspectiva crítica dos direitos, tendo sempre presente a realidade de poder que permeia as relações sociais, reconhece a dependência do direito em relação às suas bases econômicas e materiais, demandando a conscientização dos indivíduos da posição que ocupam nos processos materiais onde estão inseridos para empoderamento na luta pela construção de sua dignidade (HERRERA FLORES, 2009). Nesse sentido, falar de EDH significa também falar de emancipação.

A partir desta perspectiva, O PNEDH confere atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados, referindo-se com

³³ O PNEDH desenvolve suas diretrizes com foco em cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Tendo em vista o objeto de estudo do presente trabalho, dar-se-á especial enfoque às diretrizes conferidas à educação básica.

³⁴ Neste ponto, importa que seja feito um registro especial: o discurso do PNEDH, ao mencionar a importância de uma prática pedagógica conscientizadora e libertadora na seara da EDH, retoma conceitos desenvolvidos por Paulo Freire no desenvolvimento do seu método e concepção educacional. Freire compreendeu a educação como um processo ético e existencial, o qual não está vinculado ao rígido currículo escolar, mas que se propõe a ser humanista, libertadora (ou do oprimido), problematizadora (dialógica ou da pergunta), da esperança e da autonomia. Com efeito, a concepção de educação trazida por Freire (2010) possui uma raiz política na medida em que trata a educação como instrumento de libertação de consciências e traz consigo a necessidade de atuação do oprimido na transformação de sua realidade. Esta pedagogia proposta por Freire (2014), onde educar significa proporcionar a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, relaciona-se, a nosso sentir, com a viabilização de uma consciência jurídica e política que proporcione a emancipação do indivíduo através da luta pelos direitos humanos.

bastante ênfase à cultura da diversidade e equidade, estimulando a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros.

O PNEDH ressalta, ainda, que a EDH deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007b, p.32).

Na dimensão dos conhecimentos e habilidades, orienta expressamente a inclusão da temática dos direitos humanos no currículo da educação básica, bem como na construção do projeto político-pedagógico da escola. Ressalta, outrossim, a importância da formação inicial e continuada em EDH dos profissionais da educação.

A inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica e nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação é apresentada no PNEDH como ação programática específica a ser assumida pelo Estado.

Destas orientações, decorreram algumas respostas em nível normativo que devem ser registradas no marco das diretrizes nacionais ora analisadas.

Em que pese a admissão expressa de que o caráter geral da educação em direitos humanos já encontra-se expresso em documentos nacionais e internacionais dos quais o país é signatário, o MEC, através do Conselho Nacional de Educação, a partir de texto orientador lançado em 2011, admitiu a necessidade de adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos para melhor promoção da EDH no âmbito nacional (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) estabelecidas através da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação do MEC, atendendo à orientação exposta no PNEDH quanto à inclusão da temática dos direitos humanos no currículo da educação básica, bem como na construção do projeto político-pedagógico da escola, regulamentou expressamente esta conduta em seus arts. 6º e 7º (BRASIL, 2012a).

Quanto à determinação da inclusão da temática dos direitos humanos na construção do projeto político-pedagógico da escola, as diretrizes assumiram tal orientação de maneira abrangente, determinando a inclusão da temática igualmente na construção dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação das instituições educacionais brasileiras (Art.6º) (BRASIL, 2012a).

No que pertine à inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica, as Diretrizes especificaram que tal inclusão poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; ou de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (Art.7º) (BRASIL, 2012a).

Aqui cabe pontuar que o PNEDH acabou por desconsiderar a orientação contida no PNDH quanto à proposta de criação, nas escolas de primeiro segundo e terceiro grau, de disciplina específica sobre direitos humanos.

A organização transversal da temática dos direitos humanos no currículo escolar representa a inclusão de eixo temático a ser trabalhado nas diferentes disciplinas dele constantes. Complementa a noção de interdisciplinaridade, orientando para a uma prática educativa desenvolvida entre o aprendizado de conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Conforme esclarece o MEC,

(...) a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (...) Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de

prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional (...) (BRASIL,2013)

Da definição acima exposta percebe-se como a gestão, organização e comunicação entre os agentes da atividade educativa assume especial importância em um contexto de transversalidade. Como alerta o Ministério da Educação,

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. (BRASIL, 2013)

Importa ainda registrar que, esta perspectiva transversal quanto ao ensino dos direitos humanos foi expressamente incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 13.010/2014, a qual estabeleceu que os “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo” (BRASIL, 2014a), a saber, nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (Art.26, §9º, LDB).

Esta orientação, quanto ao tratamento transversal da educação em direitos humanos no currículo escolar, foi reiterada através de previsão expressa constante no art. 10, inc II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas através da Resolução nº.02, de 30 de janeiro de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2012b). Esta orientação expressa, entretanto, não foi reproduzida no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c).

Com efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, não reproduziram, expressamente, as normas de educação em direitos humanos expostas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Não houve menção geral aos ‘direitos humanos’ enquanto proposta curricular, seja transversal, seja disciplinar³⁵, para a vivência da educação profissional técnica de nível médio, como ocorreu nas diretrizes normativas vinculadas ao ensino médio ou à educação básica, ou mesmo como determinado no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Esta aparente ausência, entretanto, não deve ser considerada, de modo algum, uma lacuna ou interrupção entre as práticas de educação em direitos humanos e a educação integrada.

Isto por várias razões. Primeiramente, cumpre o registro de que a própria Resolução nº 06/2012/CNE (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) determina que suas diretrizes devem ser desenvolvidas simultaneamente ao atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e demais diretrizes complementares produzidas pelos sistemas de ensino.

Isto importa dizer que, as diretrizes acerca da educação em direitos humanos previstas em nossa política educacional para a educação básica e para o ensino médio obrigam diretamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em suas diversas modalidades, incluindo a vertente denominada ‘integrada’.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012), ao seu turno, determinam não apenas que a educação em direitos humanos deverá permear todo o currículo do ensino médio, com tratamento transversal, integrando todos os componentes curriculares nele previstos (Art. 10, inc. II), mas, maiormente, que a EDH afigurar-se-á princípio norteador das ofertas e organização do ensino médio no contexto brasileiro.

Tal determinação seria suficiente para revelar a articulação entre a EDH e o projeto educacional integrado. Não obstante, razões muito mais expressivas se impõem no contexto das políticas educacionais brasileiras determinando um verdadeiro diálogo e intersecção teórica entre tais propostas educacionais.

³⁵ No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nota-se que uma previsão direta e expressa acerca de questões relativas a educação em direitos humanos foi referenciada de maneira pontual a partir da consideração particular das questões de gênero, étnico-raciais, e do reconhecimento dos sujeitos e diversidades enquanto princípios orientadores para a referida educação (Art, 6º, inc. X e XI) (BRASIL, 2012c).

A bem da verdade, importa considerar que o caminho construído entre o projeto educacional integrado e a EDH revela-se, mais fortemente, a partir das próprias concepções e princípios assumidos em suas construções teóricas, o que será melhor delineado no capítulo seguinte, quando da análise da pesquisa de campo proposta no estudo.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB-CAMPUS JOÃO PESSOA: APROPRIAÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Considerando o objeto de estudo da presente pesquisa, importa que uma análise mais apurada das interações entre a educação em direitos humanos e o projeto educacional do ensino médio integrado à educação profissional seja realizada.

O caminho construído entre a EDH e a educação integrada, seja através das normativas nacionais, seja através das concepções e princípios que fundamentam tais práticas educativas, com a apropriação das ausências e aproximações entre elas estabelecidas, será melhor analisada no presente tópico, a partir, especialmente, da delimitação e da análise do trabalho de campo proposto na pesquisa.

A análise dos documentos normativos e diretrizes políticas existentes em torno da educação integrada e da educação em direitos humanos, realizada nos capítulos anteriores, bem como a delimitação prévia das categorias teóricas basilares ao estudo, foram apresentadas até aqui a fim de melhor subsidiar o trabalho de campo proposto na pesquisa, a saber: o exame da educação em direitos humanos e da educação integrada vivenciada no contexto do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira.

Como melhor explicitado no primeiro capítulo, os dados da realidade em uma perspectiva dialética de análise – perspectiva assumida neste estudo - devem ser considerados amplamente, através de crenças, valores, motivos, apreendendo fenômenos não apenas visíveis e concretos (MINAYO, 2001).

Em razão disto, o trabalho de campo doravante analisado desenvolveu-se a partir da análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB e do Plano Pedagógico do Curso (PPC) Integrado em Informática enquanto matéria-prima para a construção de questões e desenvolvimento da pesquisa, prosseguindo, para a melhor apreensão de significações ocorridas na prática social pesquisada, com a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos delimitados, envolvidos nas prática educacional do Curso Integrado em Informática do IFPB-Campus Guarabira.

Conforme critérios já explanados, tais entrevistas desenvolveram-se com os seguintes sujeitos: o coordenador do Curso Integrado em Informática do IFPB-Campus Guarabira; 4 (quatro) alunos maiores de 18 (dezoito) anos³⁶, integrantes da turma mais avançada do curso; e 6 (seis) professores do curso, sendo: um professor representante do grupo curricular da 'Formação Profissional', um professor representante do grupo curricular da 'Preparação para o Trabalho', e quatro professores representantes do grupo curricular da 'Formação Geral', vinculados às quatro subdivisões curriculares existentes dentre tal grupo, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A colheita e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas gravadas foram guiadas pela própria abordagem conceitual que orienta o estudo e pelo contato prévio da pesquisadora com a realidade investigada, em prol do objetivo proposto na pesquisa: saber em que medida a discussão teórica apropriada nos documentos oficiais que embasam o projeto educacional integrado e a educação em direitos humanos no país está sendo apropriada na prática educacional vivenciada no campo de pesquisa.

4.1 O PROJETO EDUCACIONAL INTEGRADO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E DAS VOZES DOS SUJEITOS: O CONTEXTO E A CONCEPÇÃO DESENVOLVIDA NO CAMPO DE PESQUISA

O presente tópico estrutura-se a partir da análise dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas no campo de pesquisa. A pesquisa documental - realizada com base no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB e no Plano Pedagógico do Curso Integrado em Informática do Campus Guarabira, enquanto documentos que revelam a identidade formal do campo de pesquisa e de sua proposta educacional - permite um contato inicial com a realidade aparente neles exposta, a qual será analisada em confronto com o material colhido a partir das entrevistas realizadas, a fim de se chegar à essência do que se constitui o objeto da investigação, identificando eventuais contradições entre a realidade

³⁶ Foram entrevistados apenas alunos com 18 (dezoito) anos completos, em gozo de sua plena capacidade civil, a fim evitar a necessidade de autorização e prévio consentimento dos representantes legais dos alunos envolvidos na pesquisa.

exposta nos documentos oficiais e a prática desenvolvida no campo da pesquisa.

Apesar de os documentos referenciados, especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional, abarcarem inúmeras questões de ordem administrativa, que, à primeira vista, parecem escapar à pertinência temática da pesquisa, a importância de sua análise global emerge em razão da própria compreensão da Educação em Direitos Humanos assumida neste estudo a partir da análise das diretrizes internacionais e nacionais produzidas em torno do assunto.

Como já assentado em capítulo anterior, uma compreensão ampla e abrangente da Educação em Direitos Humanos nos leva à constatação de que um exame profícuo das práticas de EDH não se reduz unicamente à dimensão do ensino, mas demanda a análise de outros componentes que se afiguram determinantes para o êxito de tais práticas.

Segundo mesmo esclarece o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, em sua primeira etapa, o êxito das práticas de Educação em Direitos Humanos, especialmente no que diz respeito às escolas primárias e secundárias³⁷, demanda a articulação do estabelecimento de políticas educativas, com uma estratégia coerente de aplicação, bem como de um ambiente de aprendizagem em que os direitos humanos possam ser exercidos e respeitados na atividade diária de toda a escola, além de uma adequada formação e capacitação do pessoal docente, para que o ensino e a aprendizagem em direitos humanos possa, de fato, refletir valores de direitos humanos integrados em todos os aspectos da educação (UNESCO, 2006).

Esta consideração decerto demonstra a importância de condutas administrativas, de gestão de recursos, tanto humanos quanto estruturais, frente à condução da EDH em instituições escolares.

Ademais, a própria Resolução nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, determina, em seu art. 6º, que a Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos Programas Pedagógicos de Curso das instituições de ensino superior, o que ratifica

³⁷ Esta orientação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, pertinente a práticas de EDH nas escolas primárias e secundárias, se aplica à realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que, conforme previsto no art.2º da Lei nº 11.892/2008, tais institutos se apresentam não apenas como instituições de educação superior, como também instituições de educação básica e profissional.

a importância de análise de tais documentos no contexto da presente pesquisa.

À luz de tais considerações, segue a análise inicial do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB. O PDI, formalidade exigida por lei como requisito para credenciamento das instituições de ensino superior³⁸, apresenta-se como o documento responsável pela definição da missão institucional, acompanhada das respectivas ações e estratégias a ela vinculadas, como também pela delimitação de sua gestão acadêmico-administrativa.

Tal qual determina o art. 16 do Decreto nº 5.773/2006, o Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período de 5(cinco) anos, deve conter os seguintes elementos estruturais: missão, objetivos e metas da instituição, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento; o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI); o cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos; o perfil do corpo docente; a organização administrativa da instituição; a infraestrutura física e instalações acadêmicas; oferta de educação a distância, bem como dos programas de mestrado e doutorado e, por fim, o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras da instituição.

No que pertine à definição de sua missão e ao estabelecimento de seus valores, o atual PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, elaborado para o período compreendido entre 2015 e 2019, ressalta o compromisso de formar trabalhadores capazes de atuar no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática, centrado nos seguintes valores: ética; desenvolvimento humano por meio do exercício da cidadania; inovação; qualidade e excelência; transparência; respeito e compromisso social e ambiental (BRASIL, 2014, p. 17).

Revela-se, ao longo de todo o PDI, esta preocupação com a formação do trabalhador numa perspectiva de cidadania e transformação social, de respeito à diversidade e inclusão social.

O projeto pedagógico institucional, elemento integrante do PDI, que expressa, a partir de princípios teórico-metodológicos e filosóficos, a “intencionalidade educativa” do instituto, ressalta enfaticamente o viés social e político de sua proposta educacional, assumindo que,

³⁸ Vide o Art. 15, do Decreto nº 5773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

A educação é entendida enquanto uma prática sócio-política realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais promovedora da formação de pessoas tecnicamente competentes, mais humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos. Preparar pessoas que pensem e reflitam sobre o mundo, visualizando o contexto social e assumindo o seu papel de protagonistas na emergência de uma sociedade nova. Neste cenário de aceleradas transformações culturais, sociais e científicas da sociedade contemporânea, marcada pela avassaladora onda das relações globais, a educação no IFPB tem o papel de formar profissionais que pensem e ajam de forma solidária e engajada socialmente, vivenciando o que CHAUI (2001, p.193) chama de uma formação que desperte a “visão compreensiva de totalidades, sínteses abertas que suscitem a interrogação e a busca”. Formar nesta sociedade sem fronteiras, assolada pela competitividade e individualismo requer o reconhecimento de valores e princípios que contribuem para práticas integradoras, emancipatórias e inclusivas, formando pessoas com visões abertas e rigorosamente críticas. (BRASIL, 2014b, p.67)

Com efeito, esta preocupação com um ensino e prática pedagógica direcionada à formação de pessoas críticas, reflexivas e solidárias encontra-se prevista reiteradamente no PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Percebe-se, neste diálogo que reconhece o valor de princípios voltados à consolidação de “práticas integradoras, emancipatórias e inclusivas” uma dimensão da própria educação em direitos humanos, que, não obstante, não se revela de maneira direta na delimitação dos princípios orientadores das ações e políticas de ensino do instituto, mas apenas indiretamente através da referência à “formação do ser humano em todas as suas dimensões” e, residualmente, através da referência ao “respeito à diversidade cultural e o atendimento aos princípios de inclusão social e educativa” dentre seus princípios básicos (BRASIL, 2014, p.72).

Também no que diz respeito ao estabelecimento dos critérios gerais orientadores do processo de escolha e organização de conteúdos de ensino, o PDI reafirmou o compromisso com uma sólida formação técnico-profissional associada à formação humanística, esta voltada ao pleno desenvolvimento do educando e ao preparo para o exercício da cidadania, tal qual preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2014b, p.145).

Ainda assim, ao enumerar os critérios gerais orientadores do processo de escolha e organização de conteúdos, o PDI não mencionou a EDH de maneira global e direta, senão remota e pontualmente através da menção a conteúdos que, dentre outros critérios, contribuam para a construção de uma sociedade mais

igualitária e justa; concebam os estudantes como seres integrais, socialmente competentes, capazes de atuarem sobre a realidade, com participação ativa na história da sociedade da qual fazem parte e na construção de sua própria história; e que promovam ou legitimem a inclusão social e política dos grupos discriminados (BRASIL, 2014b, p.147).

A bem da verdade, os direitos humanos são referenciados de uma maneira global e direta no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB apenas em dois contextos: quando da enumeração dos princípios basilares orientadores da gestão institucional, indicando a “defesa dos direitos humanos” dentre seus princípios (BRASIL, 2014b, p.91) e quando da indicação das áreas temáticas a serem contempladas com projetos de extensão no âmbito institucional (BRASIL, 2014b, p.133), citando “Direitos Humanos e Justiça” dentre tais áreas.

Da análise dos seus termos, conclui-se, pois, que o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB não se apresenta muito diretivo em relação às políticas de ensino e aprendizagem em EDH, revelando uma faceta mais residual frente à educação em direitos humanos: as políticas e estratégias de ação articuladas à dimensão dos direitos humanos que foram claramente delineadas no documento voltam-se, predominantemente, à questão da diversidade cultural e da inclusão social.

O respeito à diversidade cultural e o atendimento aos princípios de inclusão social e educativa foi referendado pelo PDI em diversas dimensões: enquanto princípio básico para políticas de ensino do IFPB; dentre as metas previstas e quantificadas para o período compreendido entre 2015-2019; bem como através de estratégias práticas de aplicação.

Enquanto princípio básico para as políticas de ensino do instituto, o PDI afirmou o compromisso do instituto com a formulação de uma prática educativa de acesso e permanência na instituição de sujeitos em situação de exclusão e de vulnerabilidade social, traduzido em uma diretriz pedagógica que favoreça, além da aprendizagem, a inclusão social em diversas dimensões: escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico, inserção de práticas culturais e esportivas com direito à acessibilidade (BRASIL, 2014b, p.73).

Dentre as metas previstas e quantificadas para o período compreendido entre 2015-2019, o PDI definiu entre seus objetivos e estratégias:

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
7. Consolidar as políticas educacionais de inclusão social	1. Oferta de condições estruturais e pedagógicas necessárias ao atendimento as pessoas com deficiência: - Contratação de professores e interpretes em LIBRAS para o atendimento a alunos com deficiência auditiva; - Observância à Lei de Acessibilidade para o atendimento a alunos cadeirantes e/ou com dificuldades de locomoção. - Aquisição de materiais, softwares, equipamentos de locomoção, literatura além de equipamentos de BRAILE para o atendimento a alunos com deficiência visual; 2. Apoio institucional aos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas NAPNE; 3. Inserção da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Instituição como conteúdo interdisciplinar; 4. Promoção de cursos de capacitação para docentes e equipes inseridas nos projetos de inclusão adotados pelo IFPB; 5. Inserção da temática “Meio Ambiente e Sustentabilidade” no currículo oficial da instituição.	2015-2019
8. Promover ações voltadas para a cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais.	1. Criação de um Fórum de debate permanente sobre a cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais além da conservação da memória; 2. Organização de olimpíadas intercâmpus contemplando as diversas áreas de conhecimento; 3. Criação da semana do Festival de Arte; 4. Implantar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) nos câmpus; 5. Implantar Núcleos de Estudos de questões de gênero e diversidade sexual nos câmpus.	2015-2019

Nota-se, de modo clarividente, a especial atenção dada pelo PDI às temáticas de diversidade e inclusão social dentre as metas relacionadas à questão dos direitos humanos. Ademais, no que diz respeito à educação inclusiva, o PDI registrou ainda que o instituto se propõe a inserir e atender alunos com necessidades educacionais especiais através de um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) presente em cada campus da instituição, bem como com comprometendo-se com:

a implementação da acessibilidade física; o desenvolvimento de programas de capacitação e formação para servidores; o atendimento pedagógico adequado às demandas do discente; a garantia de formas de acesso adequadas às necessidades das pessoas com necessidades específicas; a garantia de estratégias para permanência e êxito que atendam às especificidades das pessoas com necessidades específicas; a busca de condições para que haja a possibilidade de proporcionar terminalidade específica, nos termos legalmente previstos, e para quem dela comprovadamente necessitar. (BRASIL, 2014b, p.92)

Ainda dentre as propostas relacionadas à educação inclusiva, propôs inserir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial do IFPB, conjuntamente com a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena – NEABI para que docentes e técnicos educacionais aprofundem conhecimentos,

concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, tornando “visíveis o patrimônio e a memória construídos pelos africanos e seus descendentes no Brasil e que valorizem a riqueza cultural do negro e do indígena nas discussões do dia-a-dia da comunidade escolar e na sociedade”. (BRASIL, 2014b, p.92)

Registrou, por fim, a implantação de programas educacionais específicos, como o Mulheres Mil e o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, dentre as medidas propostas para a implementação da educação inclusiva no instituto.

Como se pode concluir neste ponto do estudo, tais medidas encontram-se, de fato, alinhadas às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, uma vez que “o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (Art.3º, inc.III) é um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos nacional. O próprio Plano Nacional de Educação em Direito Humanos (PNEDH) estimula o desenvolvimento, pelas Instituições de Ensino Superior, de políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007b p.41).

De fato, a diversidade e inclusão social, enquanto vertente da EDH, foi apreendida de maneira expressiva pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB. Todavia, no que pertine à articulação da “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (Art. 4º, inc.I) enquanto dimensão prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, nota-se uma atitude pouco diretiva por parte do PDI.

Esta posição tão expressiva do PDI em direção à diversidade e inclusão social e pouco diretiva no que pertine ao ensino e aprendizagem dos direitos humanos, revela suas consequências sobre a própria construção do Plano Pedagógico do Curso investigado.

O Plano Pedagógico do Curso de Informática ao destacar os princípios norteadores de sua proposta educativa mantém a postura residual assumida no PDI quanto à educação em direitos humanos, destinando atenção especial na seara da EDH ao “reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico-culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do

campo”, apropriado-o dentre seus princípios norteadores (IFPB, 2012, p. 19)

Também no que pertine a sua organização curricular, o PPC do curso investigado, em observância ao Catálogo Nacional Cursos Técnicos, optou por “abordar estudos sobre ética, raciocínio lógico, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, educação ambiental, formando profissionais que trabalhem em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade” (IFPB, 2012, p.25), assumindo, deste modo, uma vertente muito residual da EDH na questão curricular, expressada unicamente através da educação ambiental.

Sabe-se, com efeito, que a questão da sustentabilidade socioambiental, bem como do reconhecimento e valorização da diversidade, são pilares sobre os quais se sustenta a política nacional de EDH, traduzida nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Art.3º, Resolução nº01/2012).

Todavia, mais uma vez é preciso reforçar a EDH enquanto processo multidimensional, que deve orientar-se pela transversalidade e globalidade (BRASIL, 2012a), não podendo desenvolver-se eficazmente, no âmbito escolar, se adstrito à questões residuais no âmbito dos direitos ou em desatenção às diversas e variadas dimensões educacionais.

Em que pese as práticas de EDH não se reduzirem unicamente à dimensão do ensino, dela não podem prescindir. A dimensão dos conhecimentos e habilidades, enquanto compreensão dos direitos humanos e dos mecanismos existentes para a sua proteção, não são apenas uma dimensão essencial na EDH, mas um requisito para que valores, atitudes e ações sejam devidamente assimilados enquanto processo de aprendizagem em direitos humanos (BRASIL, 2007b).

Maiormente em um contexto de formação do trabalhador para a autonomia e emancipação - onde a profissionalização demanda a incorporação de valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que viabilizem a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes (BRASIL, 2007a, p.45) – os conteúdos de direitos humanos ganham uma especial importância.

Nota-se da análise do PPC de Informática do Campus Guarabira, que os direitos humanos e sua educação, apesar de referendados residualmente ao longo do seu texto, encontram referência expressa no conteúdo programático da disciplina Sociologia II, ao mencionar o estudo da “Democracia e Direitos Humanos” em sua segunda unidade.

Não obstante, nas vozes dos professores entrevistados, os direitos humanos, enquanto conteúdos a serem trabalhados na vivência docente, apresentam-se, em geral, como uma ausência não muito sentida e conscientizada. Quando questionado acerca dos referidos conteúdos, um dos professores expressou um desconhecimento tão espontâneo quanto simbólico e representativo da realidade vivenciada pelos demais docentes do curso ao dizer: “Sei que eles têm, fora as disciplinas básicas, eles tem disciplina de sociologia, filosofia, não sei se isso engloba, mas acho que isso chegaria mais perto, mais próximo, não sei...” (Professor(a) nº 03).

De fato, nota-se uma percepção pouco clara dos entrevistados(as) acerca dos direitos humanos numa dimensão curricular, ou mesmo enquanto “conhecimentos historicamente construídos”, tal como apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) .

Até mesmo os temas residuais de direitos humanos, trabalhados manifestamente ao longo do PDI e PPC, não parecem ser compreendidos amplamente pelos docentes como uma vertente da própria Educação em Direitos Humanos. Nota-se na fala de um dos docentes entrevistados uma dúvida quanto à vinculação da diversidade cultural à questão dos direitos humanos quando, ao ser questionado(a) acerca de conteúdos de direitos humanos em sua disciplina, mencionar que tais conteúdos não existem diretamente, mas talvez indiretamente, em virtude de ser trabalhada a questão da diversidade cultural que, em suas palavras: “eu acho que tem alguma coisa a ver” (Professor(a) nº 02).

Em geral, os docentes mencionam desconhecer a existência de conteúdos de direitos humanos nos currículos das disciplinas previstas no Curso Integrado em Informática, mas demonstram uma preocupação de manifestá-los em atitudes e valores vivenciados na prática docente, revelando, desta forma, uma das três dimensões previstas para a EDH no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos³⁹ (BRASIL, 2007b, p.32). Segundo um dos entrevistados(as):

Eu acho que eles [direitos humanos] conseguem ser trabalhados quando você respeita o limite, por exemplo, de uma turma, quando você compreende um aluno quando ele precisou faltar porque teve que cuidar da

³⁹ Como registra o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões: 1) conhecimentos e habilidades; 2) valores, atitudes e comportamentos; e 3) ações (BRASIL, 2007b, p.32).

avó, e você não simplesmente o pune por ele ter faltado, mas você compreende aquela situação. (Professor (a) nº01)

Essa ausência não muito sentida e conscientizada acerca dos conteúdos de direitos humanos na dimensão curricular do Curso Integrado de Informática explica-se em razão da própria representação social⁴⁰ dos direitos humanos encontrada entre os seus docentes. Ao questioná-los acerca dos direitos humanos - o que são e para que servem - percebeu-se, de maneira abrangente, uma percepção estigmatizada dos direitos humanos, como também uma dificuldade real de reconhecimento dos mesmos:

No Brasil acho que é mais a questão da violência né? Todo mundo tem direito... Quais são os direitos humanos? Aí bate aquele pessoal que defende os direitos, a questão do preso, é mais isso. Eu não sei nem responder quais são nossos direitos, os direitos humanos. (Professor(a) nº 04)

Em diversas falas, reitera-se essa identificação dos direitos humanos a partir da questão da violência e do preso:

O que eu entendo de direitos humanos hoje, o que eu vejo na prática, é que ele funciona mais pra quem está preso, um exemplo pra você entender o que eu 'tou' pensando: se a gente pegar uma briga aqui direitos humanos não vai existir, vai existir a partir do momento em que, sei lá, a gente vai preso, aí a partir dali ninguém pode tocar mais em você nem em mim, mas aqui a gente pode se matar. Então os direitos humanos, o que eu consigo entender, o que eu consigo ver hoje é que é mais pra quem está atrás das grades, porque não pode denegrir a imagem daquela pessoa, mas aquela pessoa pode denegrir a imagem de alguém fora e não teve problema. Pra mim os direitos humanos falha nisso, pode ser que eu esteja entendendo errado a situação, mas é o que parece pelo menos. (Professor(a) nº 03)

A dificuldade de reconhecimento dos direitos humanos encontra-se também sempre presente na fala dos docentes entrevistados. A seguinte estória, relatada por um(a) dos(as) professores(as) entrevistados revela, de maneira clara, a dificuldade e o despreparo sentido pelos professores ao ser abordada a questão dos direitos humanos:

⁴⁰ Entenda-se como representação social “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no desenrolar das comunicações interpessoais (...); podendo, também, serem vistas como a versão contemporâneo senso comum” (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p.622)

No primeiro ano, era trabalhando caricatura, cartoon e charge, depois da fundamentação teórica, explicação, aí eu disse: Gente, agora vamos criar nosso cartoon ou charge. Aí os meninos: Professora, a gente pode fazer o que quiser, é livre? Eu disse: Livre, agora só não pode ferir os direitos humanos... Pra quê eu disse isso? Aí um aluno: Professora, e quais são os direitos humanos?. E agora, como responder? – eu disse (risos)... ‘Olhe, é...é...direito à educação, o respeito, a diversidade’, mas não passou disso, eu fiquei num beco sem saída quando disse: ‘Gente, pode fazer o que quiser, só não pode ferir os direitos humanos’. Porque na minha formação nunca foi trabalhado né? Não tinha no currículo. É muito difícil. (Professor (a) nº 02)

De fato, esta realidade desnuda e expõe a carência conceitual e estrutural da política de EDH vivenciada no contexto do campo de pesquisa. Com efeito, a despeito da extensão documental do PDI no tocante à questões de ordem administrativa, estrutural e de gestão de recursos, a política educacional do instituto não contemplou estratégias específicas de capacitação de docentes para a vivência da Educação em Direitos Humanos de maneira global.

Apesar de reiteradamente, ao longo do documento institucional, ser mencionada a formação continuada dos servidores dentre princípios e ações programáticas - havendo inclusive o registro de que o instituto “tem investido fortemente na capacitação dos seus professores e técnico-administrativos” (BRASIL, 2014b, p.26) - nota-se da sua análise o estabelecimento de objetivos, quando não vagos, uma vez mais residuais, no que pertine à formação em EDH.

A promoção de cursos de formação para docentes e demais servidores que encontra-se definida expressamente dentre as metas previstas para o período compreendido entre 2015-2019 destina-se àqueles que estejam inseridos nos projetos de inclusão adotados pelo IFPB (BRASIL, 2014b, p.78).

Não obstante, a fala dos sujeitos entrevistados revela a completa omissão dos direitos humanos enquanto conteúdo formativo, seja na formação inicial ou continuada dos referidos profissionais. Quando questionados diretamente acerca da realização de formações em EDH estimuladas ou proporcionadas pelo instituto, as vozes dos sujeitos entrevistados apontaram, unanimemente, que a formação de professores é ainda uma prática ausente entre os docentes do instituto, havendo inclusive o registro, em tom de denúncia, por parte de um dos entrevistados de que “os professores da área técnica não tem licenciatura quanto mais capacitação em EDH”, como também que,

Até ‘pros’ professores precisaria de uma capacitação, porque eu acho que nem a nossa classe vai saber direito quais são os direitos humanos no sentido de prática, como vou passar pra alguém uma coisa que na prática eu não vejo e não tive nenhuma informação? A informação que eu tenho é de leituras próprias e nem sempre aprofundadas, como deveria né?. Eu acho que deveria ter, até pra esse cidadão sair de um curso técnico sabendo quais são os seus direitos, qual é o direito humano em relação a ele mesmo e a sociedade como um todo. (Professor(a) nº 03)

Considerando-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos afirma que a educação em direitos humanos deve “permeiar o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2007b, p.32), deduz-se que a lacuna tão patente percebida no campo de pesquisa acerca da EDH reflete não apenas ausências conceituais por parte de professores, mas deve decorrer também da própria ausência da EDH na gestão e organização didático-pedagógica do curso.

Com efeito, o próprio Coordenador do curso, ao ser questionado acerca da vivência transversal da EDH no curso e do modo de organização desta prática, bem como dos princípios e concepções assumidos nas diretrizes normativas acerca da educação integrada, assumiu desconhecer tais temas. Outrossim, apesar de confirmarem a realização semanal de reuniões internas entre os docentes e gestores do curso, os sujeitos entrevistados afirmaram não haver uma organização interna acerca da administração transversal dos conteúdos de direitos humanos bem como referências consistentes acerca dos princípios e concepções expressos na política educacional brasileira em tais reuniões.

Conforme já pontuado alhures, a gestão, organização e comunicação entre os agentes da atividade educativa assume especial importância em um contexto de transversalidade. O próprio Ministério da Educação alerta que,

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. (BRASIL, 2013)

A bem da verdade, a própria construção de um curso técnico integrado ao ensino médio, na perspectiva da formação humana integral (omnilateral) e da

emancipação humana, pressupõe o fortalecimento de mecanismos participativos e dialógicos articulados desde as primeiras discussões e estudos acerca do curso. Conforme bem esclarece Maria Ciavatta (2012), a criação de tais cursos não deve ser imposta de cima para baixo, mas deve ser antecedida e acompanhada de um processo participativo e democrático em que se resgate a história da instituição, se reafirme a sua identidade, a partir de princípios e concepções a ela atrelados, bem como os rumos pretendidos com ele.

Veja-se que, acerca dos princípios e concepções atrelados à proposta educacional do curso, o PPC analisado destaca pontualmente a “formação humana integral” dentre os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sem esclarecer, ainda que brevemente, o que esta formação representa e de que modo ela deve ser assumida no contexto do curso proposto (IFPB, 2012, p.18) . Além disso, ao assumir o trabalho enquanto princípio educativo para a concepção do curso restringiu-se a definir conceitualmente o termo em um resumido parágrafo, sem apresentar nenhuma indicação de como tal princípio deve se manifestar na prática teórico-pedagógica do curso (IFPB, 2012, p.17). Sendo assim, tais referências acabam por resumir-se, no contexto do PPC, a uma citação nominal inexpressiva, que parecem apenas revelar uma preocupação formal quanto à reprodução de termos utilizados em diretrizes oficiais.

Tais concepções e princípios construídos em torno da educação integrada pelos documentos nacionais atuais, além de apropriados de maneira muito superficial e pouco indicativa pelo PPC do curso, revelaram-se conceitos ainda muito distantes na consciência e vivência profissional dos docentes do Curso Integrado em Informática.

Enquanto a maioria dos entrevistados mencionou nunca ter ouvido a respeito ou não saber precisar o que seria uma ‘formação humana integral’, quando questionados acerca do trabalho enquanto princípio educativo, demonstraram, de maneira clara, um viés marcadamente utilitarista acerca do tema. O trabalho enquanto princípio educativo, nas vozes dos sujeitos, revelou as seguintes considerações,

Bom, no PPC do curso indica que deve ter, então é tanto que os alunos tem que fazer um estágio no final do curso, pra tentar alinhar a teoria que eles aprenderam aqui com a prática lá fora. Então acho que tem essa tendência, de ter o trabalho como princípio educador. (Professor(a) nº 04)

Os professores, a gente né, sempre busca passar para o aluno a necessidade da formação para a busca profissional, então o trabalho não é de forma imediata, por exemplo, a gente dificilmente motiva o aluno a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas há um incentivo de que só há esse caminho pra que o sucesso profissional aconteça. (Professor(a) nº 01)

Eu acho que cada professora trabalha na forma que aborda o seu conteúdo, ele volta o seu conteúdo para a prática, para o trabalho. É dizendo olhe quando vocês saírem daqui vocês vão aplicar isso. Acho que, por exemplo, participar de estágios, fazer estágios durante o curso seria muito pertinente pra que eles tivessem essa noção da importância do curso para o trabalho. (Professor(a) nº 05)

A delimitação do trabalho enquanto princípio educativo numa perspectiva de “realização de estágio” ou “aprendizagem de competências” caminha justamente em direção oposta àquela assumida pela perspectiva ontológica do trabalho. Na verdade, como já exposto alhures, assumir o trabalho enquanto princípio educativo não significa organizar a ação educativa em prol da qualificação do trabalhador, mas sim da sua formação humana e emancipação. Como esclarece Arroyo (1999, p.29) com perfeição,

A preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como constituir-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital. No linguajar mais recente, a questão não é em que aspectos capacitá-lo para se tornar “empregável”, mas que trabalhador(a) constituir ou formar. É um olhar bem mais abrangente, uma compreensão mais certa das preocupações e interesses da produção. A tarefa é mais árdua, constituir-lo antes de torna-lo competente, qualificado.

Esta assunção distorcida do trabalho enquanto princípio educativo revela, ademais, na vivência da prática educacional investigada, uma patente desatenção e desconsideração quanto à formação do trabalhador na perspectiva de seus direitos trabalhistas. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06/2012/CNE) determinarem expressamente que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes “elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho” (art. 14, inc.II) bem como “fundamentos de legislação trabalhista” (art.14, inc.VI), nota-se, tanto pela análise do PPC do curso investigado, quanto pela fala dos professores envolvidos em sua prática, o completo desconhecimento acerca desta concepção. Tal ausência, todavia, revela-se muito sentida na fala dos alunos entrevistados, os quais denunciavam:

Acho que as coisas de direitos trabalhistas que eu consegui saber foi mais fora da escola do que aqui na própria escola. (Aluno(a) nº 01)

Principalmente no âmbito trabalhista é importante nós sabermos nossos próprios direitos, porque, tipo, vou dar um exemplo, se você é demitido e não sabe seus direitos, você 'tá' perdendo uma oportunidade de ter aquele direito assegurado justamente porque você não tem uma informação básica sobre aquilo. (Aluno(a) nº 02)

Se a gente tivesse essa matéria seria melhor porque a gente já chegando a gente saberia lutar com nossos próprios conhecimentos até mais na frente junto a nossos sindicatos, porque às vezes o que a gente mais vê são pessoas lutando, lutando pelos direitos e às vezes não conseguem nada, por uma falta de informação, por uma falta de conhecimento. Então é muito importante por isso, pela luta dos nossos direitos. (Aluno(a) nº 03)

O retrato pintado pela vivência prática da educação integrada no contexto do campo delimitado nesta pesquisa revela, como se nota, uma figura muito diversa daquela esboçada nos documentos oficiais da política educacional brasileira, sugerindo uma visão pouco abrangente acerca da Educação Integrada e da Educação em Direitos Humanos não apenas por parte dos sujeitos envolvidos em sua prática, como também por parte dos documentos institucionais balizadores de sua atuação. Pretende-se refletir melhor acerca dessas ausências e dos desafios que emergem a partir desta análise no tópico seguinte.

4.2 EDUCAÇÃO INTEGRADA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: AUSÊNCIAS E APROXIMAÇÕES, REFLEXÕES E DESAFIOS

Como se viu ao longo do segundo capítulo, o ensino profissional no Brasil tem sido definido, desde o início de sua trajetória institucional, pela marca da dualidade educacional.

Seja em proporções mais extremas, seja de maneira mais moderada, a dualidade persistiu nos diferentes projetos políticos educacionais implementados ao longo do século XX. E mantém-se ainda hoje em razão da falta de unificação do sistema educacional brasileiro: a articulação entre a educação básica e a profissional apresenta-se em nosso sistema apenas como uma possibilidade ensejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevalecendo, portanto, a divisão estrutural do sistema (BRASIL, 1996a).

Como se sabe, os debates e lutas travados em torno de uma educação unitária, omnilateral e politécnica, que estiveram presentes na luta pela construção de um novo projeto educacional para o Brasil no período de sua redemocratização, foram perdidas na aprovação da Lei n.9.394/96 (LDB), mas recuperados, em certa medida, na construção do projeto educacional integrado.

A perspectiva de educação integrada construída em nosso contexto afigura-se, portanto, uma construção parcial em nosso sistema educacional, pois não se revela de maneira unitária frente ao sistema, mas sobrevive como um subsistema estruturado com base em princípios e concepções próprias, estabelecidas por meio de diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação.

Entretanto, conforme já exposto alhures, a construção do projeto educacional integrado, na perspectiva do trabalhador, apropriando o debate acerca da educação omnilateral e politécnica para privilegiar a formação humana e o trabalho enquanto princípio educativo, afigurou-se uma construção lenta, senão tardia, como também muito frágil no contexto da política educacional brasileira.

Isto porque, como se viu, a possibilidade de articulação entre a educação profissional e a educação básica, regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi interrompida pela publicação do Decreto nº 2.208/1997, o qual determinou que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio.

Uma nova regulamentação acerca da educação profissional, incorporando a articulação com a educação básica possibilitada pela LDB, só veio a ganhar corpo em 2004, por intermédio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Não obstante, a previsão de tal articulação no Decreto nº 5.154/2004 seguiu-se desacompanha da elaboração de diretrizes normativas para a indicação dos princípios e concepções atrelados a este novo projeto educacional.

Disto resultou a manutenção das Diretrizes e Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico construídas nos anos 90, através das Resoluções nº 3/98 e nº 4/99 do Conselho Nacional de Educação, as quais materializavam uma política educacional baseada predominantemente na ideologia das competências e da empregabilidade. Tais ideologias, como melhor analisado anteriormente, reproduzem a lógica de mercado tão patente nos projetos políticos de educação profissional construídos no país ao longo do século XX: uma preocupação

recorrente com a demanda de recursos humanos criadas pelo capital em expansão e a formação do trabalhador na perspectiva da produção de bens e serviços.

Com efeito, a educação profissional apresentou-se, secularmente, como uma alternativa compensatória para a classe trabalhadora e instrumental à expansão do capital. Uma mudança de paradigma na perspectiva da formação do trabalhador, para incorporação do debate acerca da formação omnilateral e politécnica, foi apresentada nas diretrizes educacionais brasileiras apenas a partir da publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, ocorrida em 2007, e sedimentada em 2012, por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação).

Conforme já demonstrado amplamente ao longo do estudo, tais documentos sedimentaram uma proposta educacional profissionalizante que tem como norte “a formação da classe trabalhadora no sentido de sua autonomia e emancipação” (BRASIL, 2007a, p.9) e que prestigia o trabalho enquanto princípio educativo para formação integral do trabalhador (Art.6º, inc.I e III, da Resolução nº 06 de 2012, do CNE/MEC), a fim de “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2007a, p.41).

Esta concepção educacional, prevalente atualmente nos documentos oficiais regulamentadores da educação profissional articulada ao ensino médio, apresenta-se, portanto, de modo tão inovador quanto recente na história da educação profissional brasileira.

A construção do projeto educacional integrado na perspectiva da formação humana do trabalhador apresentou-se, como se pôde notar, uma construção parcial e tardia em nossa história educacional, como também uma construção política ainda muito frágil em nosso contexto educacional, em razão da própria natureza jurídica dos instrumentos jurídicos utilizados para tal fim.

Como se sabe, a concepção e os fundamentos vinculados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em nosso ordenamento jurídico atual, são provenientes de instruções e diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. Enquanto atos administrativos normativos, dependentes da gestão e composição de órgão ministerial vinculado à Presidência da República, tais diretrizes podem ser

facilmente modificadas, a depender das ideologias e orientações compartilhadas pelo governo vigente.

Dentro deste quadro contextual peculiar, repleto de deficiências e fragilidades, em que é desenvolvida a educação profissional integrada ao ensino médio, avulta a necessidade premente de fortalecer e socializar o debate relacionado à formação do trabalhador, para muito além da inclusão nominal da temática no seio dos documentos que compõem a realidade formal das instituições educacionais.

Trata-se de inserir o debate acerca da formação do trabalhador ou da educação para o trabalho em todos os processos relacionados à atividade educativa, principalmente na gestão interna da atividade docente bem como na formação continuada dos profissionais envolvidos.

De fato, a vivência prática da educação para o trabalho pode sempre levar a considerações e resultados ambíguos, a depender do viés utilizado como prisma na prática educacional. Um viés a-histórico acerca do trabalho e da educação do trabalhador pode resultar em posturas mecanicistas e utilitaristas acerca das mesmas. De outro modo, pensar o trabalho e a educação enquanto práticas manifestas no interior de um sistema social produtivo definido por relações de poder e força impõe reflexões outras, voltadas não ao utilitarismo do trabalho, mas, prioritariamente, à pessoa do trabalhador (GOMEZ et al., 2012, p.15).

Ao longo da construção teórica desta pesquisa, fortaleceu-se o entendimento de que a Educação em Direitos Humanos pode afigurar-se um instrumento idôneo para fortalecimento e socialização do debate crítico acerca da formação do trabalhador.

Como se pôde notar do estudo realizado, a perspectiva crítica dos direitos humanos revelada nas diretrizes de Educação em Direitos Humanos internacionais e nacionais, viabilizam um debate profícuo acerca da formação plena do educando e da emancipação do trabalhador.

De fato, a Educação em Direitos Humanos emerge no contexto educacional contemporâneo como instrumento que, orientado no sentido do pleno e livre desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948), atribui uma nova feição à educação, introduzindo, nos sistemas nacionais dos países que aderem à

normativa internacional, elementos que apontam para uma formação humana integral e para o fortalecimento de uma educação de cunho emancipatório.

Para além destas considerações, vislumbra-se um diálogo ainda mais profundo, consistente e produtivo entre a Educação em Direitos Humanos e a proposta de Educação Integrada construída nos documentos normativos atuais.

Ao assumir o estímulo à consciência social crítica - no sentido do fortalecimento dos estudantes para compreensão crítica dos padrões de organização social, política e econômica em que está inserido (MEINTJES, 2007) - como princípio norteador da EDH na educação básica (BRASIL, 2007b, p.31/32), a política nacional de educação em direitos humanos reproduziu um propósito também encontrado no projeto educacional integrado: uma “formação que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” para superação da formação resumida “ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (BRASIL, 2007a, p.41).

Com efeito, entende-se que a EDH se apresenta como uma intermediação produtiva e necessária no contexto da formação do trabalhador, revelando uma faceta específica diante deste contexto educacional.

A “compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e revezes”, demandada no contexto da educação integrada (BRASIL, 2007a, p.45), implica uma conscientização ampla dos padrões sociais, econômicos, políticos e jurídicos operantes no sistema produtivo. Demanda, maiormente, a nosso ver, como já pontuado alhures, a tomada de consciência acerca do status jurídico no qual se encontra o debate acerca do trabalho.

Se os direitos humanos representam o empoderamento dos excluídos para processos de construção de sua emancipação (HERRERA FLORES, 2009) - abordagem teórica assumida no presente estudo - entende-se que, em um projeto educacional onde impera a perspectiva da formação do trabalhador para sua emancipação e autonomia⁴¹, a educação em direitos humanos deve viabilizar, ademais, o acesso dos trabalhadores aos debates relativos aos direitos dos trabalhadores.

⁴¹ Entende-se que esta é a perspectiva assumida no contexto da Educação Integrada, enquanto princípio para formação do trabalhador, segundo termos e concepções previstos no Documento Base da Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a).

Pode-se dizer, em outras palavras, que uma adequada e efetiva conformação do trabalho enquanto princípio educativo no contexto da educação integrada deve viabilizar o acesso dos alunos/trabalhadores aos debates e espaços de luta que permeiam as relações trabalhistas, em suas vivências sociais e jurídicas.

Esta perspectiva teórica parece ter sido apreendida, de certo modo, pela política educacional brasileira, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06/2012/CNE) determinaram expressamente que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes “elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho” (art. 14, inc.II) bem como “fundamentos de legislação trabalhista” (art.14, inc.VI).

A par de tais considerações teóricas, necessárias para embasar a análise da formação do trabalhador em um contexto específico, conclui-se que a pesquisa de campo realizada evidenciou, de maneira clara, uma “crise de aprofundamento teórico” na discussão e na vivência da relação ‘trabalho e educação’ (FRIGOTTO, 2012b, p.30), tal qual anteviu Frigotto:

A compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, com uma prática contraditória e, enquanto tal, que se inscreve na luta hegemônica entre as classes fundamentais (...), está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas. Está, portanto, longe da prática, pelo menos no que se refere à relação trabalho e educação. (FRIGOTTO, 2012b, p.20)

Como se pôde notar, as entrevistas realizadas no contexto do campo da pesquisa revelaram que as concepções e princípios estabelecidos na política educacional para a educação profissional de nível médio representam conceitos abstratos, pouco compreendidos e assimilados na vivência profissional dos docentes do Curso Integrado em Informática. Revelaram até mesmo a prevalência da lógica de mercado que embasou a educação profissional ao longo do século XX⁴².

Outrossim, a própria análise do PPC do Curso investigado demonstrou o raso aprofundamento do tema, percebida em razão da inexpressividade das citações encontradas em seu texto no que se refere ao trabalho enquanto princípio educativo e à formação humana integral. A abordagem superficial do tema mais pareceu

⁴² As considerações acerca do trabalho, emitidas pelos entrevistados com referências reiteradas à ideologia das competências e da empregabilidade, revelaram a perpetuação teórica do prisma utilitarista do trabalho entre os docentes do campo educacional pesquisado.

denotar uma preocupação formal quanto à reprodução de termos utilizados em diretrizes oficiais.

Tais considerações parecem indicar, como aponta Frigotto (2012b), não apenas um divórcio entre a teoria e a prática na realidade pesquisada, mas, de modo especial, a própria precariedade e insuficiência da construção teórica assimilada no âmbito educacional delimitado.

De fato, a questão da relação entre trabalho e educação evidencia, em última análise, uma crise teórica no meio educacional e nos mostra como o seu debate, sob a ótica da autonomia e emancipação do trabalhador, precisa ser socializado de modo contínuo, especialmente entre aqueles que exercem a atividade educacional.

Também no que pertine à educação em direitos humanos, a pesquisa de campo realizada demonstrou um profundo distanciamento da prática educacional investigada em relação à dimensão do ensino da EDH.

Como fora demonstrado no tópico anterior, as políticas de EDH reveladas nos documentos institucionais e na própria prática educacional do campo de pesquisa vinculam-se, predominantemente, às temáticas de diversidade e inclusão social, apresentando-se praticamente omissas no que pertine à dimensão do ensino dos conteúdos de direitos humanos revelados na perspectiva da formação do trabalhador.

A EDH vivenciada no campo de pesquisa revelou-se notoriamente alheia à questão dos direitos trabalhistas, em que pese a determinação direta contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio acerca do tema (Art. 14).

Neste ponto, parece crucial a incorporação do debate lançado por Saviani ao propor a 'Teoria da Curvatura da Vara' (2012, p. 57) no campo da pedagogia. Segundo alerta o autor, parece necessário curvar a vara da educação novamente para o lado da pedagogia tradicional, não para que haja um retorno irrestrito à valorização dos conteúdos, mas a fim de que, com essa inflexão, a vara atinja um ponto correto, em que métodos (pedagogia nova), conteúdos formais, fixos e abstratos (pedagogia tradicional), ou mesmo o "aprender a fazer" (pedagogia tecnicista) não sejam priorizados em detrimento de conteúdos reais, dinâmicos e concretos, que segundo Saviani, instrumentalizam uma pedagogia revolucionária. Nas palavras do autor,

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esse conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.” (SAVIANI, 2012, p.55)

Em verdade, especialmente no contexto da formação do trabalhador, a EDH deve se apresentar, prioritariamente, através de uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, que se articule através de conhecimentos que proporcionem a conscientização dos indivíduos da posição que ocupam nos processos materiais onde estão inseridos para empoderamento na luta pela construção de sua dignidade. (HERRERA FLORES, 2009).

Como esclarece Saviani (2012, p.56), uma vez mais,

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração.

Trata-se, por conseguinte, de viabilizar o acesso dos alunos/trabalhadores ao debate jurídico acerca das relações produtivas, para uma “transcendência positiva da autoalienação do trabalho” (MÉSZAROS, 2008, p.18).

Entende-se que a Educação em Direitos Humanos, a partir da perspectiva crítica e contextual lançada nas diretrizes nacionais e internacionais de direitos, pode afigurar-se, eficazmente, como uma mediação institucional relevante para empoderamento dos trabalhadores no processo de construção de sua autonomia (HERRERA FLORES, 2009).

Não obstante, o êxito desta mediação institucional depende da articulação de diversos componentes, previstos no Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, a saber: políticas educacionais, enquanto declarações de compromisso do governo, bem como as estratégias para sua efetiva

aplicação; um ambiente de aprendizagem que favoreça o respeito diário aos direitos humanos na escola; o ensino, através de conteúdos, objetivos e métodos adequados aos valores dos direitos humanos; e a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente (UNESCO, 2006).

Da análise da pesquisa proposta, conclui-se, enfim, pela deficiência sistêmica - teórica, estrutural e prática - da EDH no âmbito do campo investigado revelada, especialmente, através do caráter residual e superficial das políticas de EDH, bem como das estratégias de aplicação, expostas nos documentos institucionais; da omissão das políticas bem como das práticas de ensino em EDH no âmbito institucional, bem como da completa desorganização e omissão institucional quanto à formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente em EDH, como determinado no art.8º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Resta evidenciado, do exposto, a necessidade premente de socializar o debate acerca da formação do trabalhador na perspectiva de sua autonomia e emancipação, através da referência continuada, no âmbito da gestão interna da prática educativa, às concepções e princípios previstos nas diretrizes educacionais brasileiras para a educação integrada bem como para a educação em direitos humanos, retomando sempre questões cruciais para essa vivência: De que trabalho e educação estamos tratando? A quem eles servem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objeto de estudo a análise das concepções construídas em torno da Educação Integrada, bem como de suas possíveis interlocuções teóricas com os direitos humanos, a fim de considerar as reapropriações e ressignificações vivenciadas no campo de pesquisa.

Constatou-se que o modelo educacional integrado, tal qual previsto em nossas diretrizes educacionais, decorreu de um longo debate construído em torno de um projeto comprometido com a educação da classe trabalhadora e disputado desde o período de redemocratização do país. Ao centralizar a questão da formação do trabalhador para a emancipação no bojo do seu debate, esse projeto acabou por apropriar uma dimensão política e social específica no contexto educacional nacional, traduzida, especialmente, através da incorporação do trabalho enquanto princípio educativo em sua proposta de formação humana integral.

Verificou-se que o trabalho, na perspectiva do projeto integrado, foi apreendido em seu sentido ontológico, como realização humana, para conduzir sua vivência educacional no sentido da formação integral do trabalhador e não, apenas, no sentido de sua qualificação ou empregabilidade. Trata-se de usar o trabalho em uma perspectiva global, assimilando seus aspectos políticos, científico-tecnológicos, jurídicos e culturais, para mediar os interesses da maioria discriminada.

Ao compreender a fundo este debate, percebeu-se a importância do diálogo com os direitos humanos enquanto instrumentos de acesso aos 'espaços de luta e reivindicação' que viabilizam a construção da dignidade humana. Analisando-se as diversas diretrizes internacionais e nacionais de direitos, verificou-se como a Educação em Direitos Humanos pode articular-se, de maneira expressiva e produtiva, com o projeto educacional integrado, mediando o acesso do trabalhador ao conhecimento necessário para sua emancipação frente ao mundo do trabalho.

Especialmente no que diz respeito ao debate jurídico acerca do trabalho, percebeu-se como a Educação em Direitos Humanos pode viabilizar o acesso do trabalhador a espaços de luta e reivindicação para construção de sua dignidade frente ao capital.

Esta dimensão acentuadamente política vislumbrada no projeto educacional integrado, ressaltada pela articulação com a Educação em Direitos Humanos, pode

revelar, entretanto, no contexto prático da vivência educacional, um distanciamento profundo da concepção nela construída.

Isto porque a dimensão política presente em qualquer prática educativa encontra-se condicionada ao viés utilizado como prisma pelos sujeitos envolvidos na atividade educacional.

Com efeito, a vivência prática da educação para o trabalho pode sempre levar a considerações e resultados ambíguos: um viés a-histórico acerca do trabalho e da educação do trabalhador pode resultar em posturas mecanicistas e utilitaristas acerca das mesmas, enquanto uma percepção crítica acerca do sistema social produtivo, enquanto sistema definido por relações de poder e força, resulta em reflexões outras, voltadas não ao utilitarismo do trabalho, mas, prioritariamente, à pessoa do trabalhador.

Em razão disso, esta investigação buscou compreender o fenômeno estudado para além das normativas, diretrizes educacionais e documentos institucionais, considerando, a partir de uma perspectiva dialética e de uma metodologia qualitativa, a análise do mundo empírico em seu ambiente natural e o contato do pesquisador com os sujeitos que concebem, realizam ou apenas participam da educação integrada no campo de pesquisa delimitado, a saber, o Curso Técnico Integrado do IPFB – Campus Guarabira.

Buscou-se, com isso, desvendar sentidos e concepções que, para além dos documentos analisados, ressignificam o projeto educacional em sua prática, descobrindo em que medida nossas diretrizes educacionais têm sido, de fato, apropriadas pelos sujeitos envolvidos na vivência educacional do campo de pesquisa, direcionando-os (ou não) na condução de uma prática educativa emancipatória, especialmente no que pertine à construção de espaços de luta e dignidade através do diálogo com os direitos humanos.

Os achados provenientes da investigação evidenciaram a ‘crise de aprofundamento teórico’ vivenciada no campo: demonstraram não apenas um divórcio entre a teoria estabelecida nas diretrizes educacionais e a prática estabelecida na realidade pesquisada, mas, de modo especial, a própria precariedade e insuficiência da construção teórica assimilada no âmbito institucional.

A análise dos documentos institucionais indicou uma incongruência e deficiência notórias na construção das políticas e estratégias de educação do trabalhador. A Educação em Direitos Humanos construída nos documentos

institucionais, ao invés de direcionar-se prioritariamente à formação do trabalhador, na perspectiva de sua constituição política e jurídica em prol de uma regeneração social, voltou-se mais fortemente à questão da diversidade cultural e da inclusão social.

Tanto as políticas de ensino quanto as estratégias de ação em EDH previstas ao longo do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB revelaram esta dimensão residual, direcionada a uma área temática que não guarda relação direta com a formação do trabalhador.

O Plano Pedagógico do Curso investigado, ademais, demonstrou a precariedade da construção teórica relacionada ao tema. O trabalho enquanto princípio educativo foi pontuado de maneira breve e superficial ao longo do texto, sem qualquer indicação do modo como ele deveria ser assumido no contexto educacional, inexistindo também representações expressivas do princípio no currículo escolar.

Em verdade, o trabalho enquanto princípio educativo na perspectiva da constituição político-jurídica do trabalhador foi desprestigiado na construção teórica institucional: não foi verificada nenhuma referência à formação do trabalhador na perspectiva dos direitos trabalhistas nos documentos institucionais analisados.

A Educação em Direitos Humanos prevista institucionalmente, de fato, foi referendada mais expressivamente através do estabelecimento de estratégias e metas de ação articuladas ao cuidado dos alunos em situação de vulnerabilidade ou dos portadores de deficiência, ou direcionadas à valorização do respeito à diversidade.

A dimensão do ensino dos direitos humanos para formação do trabalhador pode ser considerada uma verdadeira ausência no projeto educativo da instituição e do curso investigado.

Esta insuficiência na construção teórica do projeto educacional integrado e da educação em direitos humanos no campo de pesquisa, como não poderia ser diferente, revelou-se de modo patente nas vozes dos sujeitos entrevistados. Com efeito, os profissionais entrevistados confirmaram a deficiência institucional no ensino dos direitos humanos. Na verdade, os próprios direitos humanos apresentaram-se como uma pauta pouco conhecida e compreendida dentre os docentes do curso, quando não estereotipada. A análise das entrevistas revelou a dificuldade de delimitação do tema por parte dos docentes, os quais, repetidas

vezes, acabaram por vinculá-los à questão da violência, reduzindo-os à esfera de aplicação criminal.

Ainda mais representativa e simbólica desta crise de aprofundamento teórico estabelecida no campo, revelou-se a percepção dos docentes acerca da vivência do trabalho, enquanto princípio educativo, no contexto educacional. Quando não mencionaram desconhecer a temática, revelaram uma percepção notoriamente utilitarista acerca do mesmo, restringindo-o à dimensão da qualificação e empregabilidade do trabalhador diante do mercado de trabalho.

A despeito dos sujeitos envolvidos confirmarem, unanimemente, a realização semanal ou quinzenal de reuniões internas para organização do trabalho docente, notou-se uma evidente deficiência na gestão, organização e comunicação entre os agentes da atividade educativa no que pertence ao conhecimento, compreensão e divulgação dos princípios, concepções e finalidades vinculados à educação integrada, bem como à educação em direitos humanos. Outrossim, a formação continuada dos profissionais do campo de pesquisa revelou-se uma ausência muito sentida na fala dos entrevistados.

De todo o exposto, conclui-se que as ressignificações e reapropriações vivenciadas no campo da pesquisa dão conta de uma educação ainda muito distante das concepções e finalidades propostas nas diretrizes educacionais para a vivência da Educação Integrada e da Educação em Direitos Humanos. Dão conta, ademais, de que o impacto dessas políticas educacionais nos sistemas de ensino depende muito mais da socialização do debate neles contido do que do estabelecimento de diretrizes abstratas e difusas no âmbito do Ministério da Educação.

É preciso, enfim, dentro deste quadro contextual peculiar, repleto de deficiências e fragilidades, fortalecer e socializar o debate relacionado à formação do trabalhador, para muito além da inclusão nominal da temática no seio dos documentos que compõem a realidade formal das instituições educacionais, inserindo-o em todos os processos relacionados à atividade educativa, principalmente na gestão interna da atividade docente bem como na formação continuada dos profissionais envolvidos, resgatando e fortalecendo sempre o debate: De que trabalho e de que educação estamos tratando? A quem servem essas relações? Sob que relações sociais elas se efetivam?

O presente trabalho, apesar de suas evidentes limitações, apresenta-se, no contexto excludente proporcionado pelo capital, como uma arma forjada para esta

luta, ainda tão atual, pela construção e materialização de uma educação mediadora dos interesses da classe trabalhadora, luta esta em que todos nós, principalmente enquanto educadores, devemos estar implicados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2015.

ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C. et al. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito. O triunfo tardio do Direito Constitucional no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 851, 1 nov. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7547>. Acesso em: 08 jan. 2015.

BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: promessa do terceiro milênio? In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**, 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **O Direito à Educação na Normativa Internacional de Proteção dos Direitos Humanos e sua Regulação no Ordenamento Jurídico Nacional: Análise Preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. III Encontro de Internacionalização do Conpedi: Madrid. 2015.

BORGES. **Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária**. Verba Juris, ano 07, n. 07, jan./dez. 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf >. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4. 048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4. 244, de 09 de abril de 1942. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Exposição de motivos ao Decreto-Lei nº 4. 244, de 09 de abril de 1942. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Decreto n. 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm>. Acesso em: 02 de outubro de 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 12 abr. 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692 de 1971 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1258, de 28 de novembro de 1988.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1988a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** 1988b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.** Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996.** Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/anexo/and1904-96.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 03, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 04, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004b. Disponível em: . Acesso em: 7 ago. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01, de 3 de março de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>> . Acesso em: 05 de dezembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> . Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8830-texto-subsidios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1166>

3-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm> . Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2014b. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view>. Acesso em: 01 set. 2015.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.23, n.1, jan./abr.2014.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio, Clavatta, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

Clavatta, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, jan./jun.2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradução Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique Duarte; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções Teórico-Metodológicas em Pesquisas Qualitativas: Representações Sociais e Discurso do Sujeito Coletivo. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, 2009.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e em Gramsci e a concepção de politécnica. **Revista Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.7, 2009.

FLORES, Elio Chaves. A história e o fardo da vida: depois do genocídio, antes do pós-colonial. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.) et al. **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 9-30, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921>. Acesso em: 16 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**, São Paulo: Cortez, 2012, 3ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: Frigotto, G.; CIAVATTA, M.(Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br> . Acesso em: 10 ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.(Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, abr. 1995. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2015.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, abr. 1995. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2015.

GOMEZ, Carlos Minayo [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim 07: maio/junho 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2015.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: Aparentamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

KOSÍK, Karel. **A Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 7ª Ed. 2002.

KUENZER, Acácia. Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>> . Acesso em: 02 de setembro de 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro 1, tomo 1**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996a.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro 1, tomo 2**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996b.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania. In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**: Ensaios de negação e afirmação. Tradução Laboratório de Tradução do CENEX/FALE/UFGM. São Paulo: Ensaio, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTEIRO, Aida. Educação para Cidadania: solução ou sonho impossível? In: LERNER, Júlio (organizador). **Cidadania Verso e Reverso**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1998.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v.2, mar.2008.

Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 01 set. 2015.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Marcelo. A força simbólica dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Direito do Estado**, Salvador, Instituto de Direito Público da Bahia, nº. 04, outubro/novembro/dezembro, 2005. Disponível na internet: <<http://www.direitodoestado.com.br>>. Acesso em: 15 ago de 2015.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

ONU. **Declaração da Cúpula do Conselho de Segurança da ONU**, UN DOC. S/23500, 31 Jan. 1992. Disponível em: <<http://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/PKO%20S%2023500.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 1993. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ONU. Resolução nº 49/184 da Assembléia Geral da ONU. **Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos**. 1994. Disponível em: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/49/184. Acesso em: 28 jun. 2015.

ONU. **Plano de ação das Nações Unidas para a Década da Educação em Direitos Humanos**. 1996. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004\(1996\).aspx#>](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004(1996).aspx#>)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório do desenvolvimento humano 2014**. Nova York: Communications Development Incorporated, 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**,

Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACAVINO, Susana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.) et al. **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**. 8ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Revista Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n.34. 2007

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.) et al. **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TOSI, Giuseppe (2010), "O que são esses tais direitos humanos?". In: Ferreira, Lúcia et al (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

UNESCO. **Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais**. 1974. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.HTM>. Acesso em: 10 set. 2015.

UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: Primeira Fase.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: Segunda Fase.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos.** Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB – CAMPUS GUARABIRA, desenvolvida por LUIZA OLIVEIRA NICOLAU DA COSTA, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Jurídicas, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – *Campus* João Pessoa, sob orientação da Professora Dra. Maria Creusa de Araújo Borges.

O objetivo central do estudo é: compreender as conexões existentes entre a educação de cunho integrado e os direitos humanos, a partir da consideração da concepção proposta para tal projeto educacional e para a educação em direitos humanos nos documentos oficiais brasileiros, bem como da consideração da perspectiva crítica dos direitos humanos, com foco no ensino médio integrado do IFPB – Campus Guarabira. Os objetivos específicos são: avaliar o histórico educacional brasileiro no que pertine à educação profissionalizante; analisar, detidamente, os documentos norteadores da política atual voltada à educação integrada bem como à educação em direitos humanos no país; caracterizar a educação integrada estabelecida no ensino médio integrado do IFPB – Campus Guarabira, especificamente no que concerne ao Curso Integrado em Informática, demonstrando as conexões estabelecidas com os direitos humanos e possíveis (re) significações vivenciadas no campo de pesquisa.

O motivo de sua participação na pesquisa se deve ao fato de você participar do Curso Integrado de Informática do IFPB- Campus Guarabira seja enquanto gestor (Coordenador), enquanto professor ou enquanto aluno, tendo, portanto, informações sobre a vivência da educação integrada e da educação em direitos humanos experienciada no Curso mencionado. Sua participação é **voluntária** e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com esta participação, ou caso decida, posteriormente,

desistir deste consentimento. Contudo, a sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

A sua participação consistirá em responder perguntas relativas a um roteiro de entrevista semiestruturada que abordará questões inerentes à vivência da educação integrada e da educação em direitos humanos no contexto do Curso Integrado de Informática do IFPB- Campus Guarabira. A entrevista será realizada em sala reservada e será gravada. Os dados da gravação serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, com permissão de acesso somente à pesquisadora responsável e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Com a sua colaboração nesta pesquisa, você não terá benefício pessoal direto, mas a sua participação proporcionará a obtenção de dados que viabilizarão uma melhor compreensão da vivência da educação integrada no campo investigado, e a verificação das possíveis conexões existentes entre este projeto educacional e a educação em direitos humanos.

Em decorrência de sua participação na pesquisa, você poderá sentir-se constrangido por algum tópico ou pergunta expor o seu nível de conhecimento do tema ou o modo como conduz e realiza o seu trabalho, ou o seu nível de atenção e conhecimento do que foi discutido ou trabalhado em sala de aula. Para minimizar esse desconforto, você pode se recusar a responder a qualquer pergunta formulada pelo pesquisador responsável.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em artigos científicos e em Dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Entretanto, o seu nome não será identificado em nenhum momento do estudo.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em 02(duas) vias, sendo 01(uma) para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas do documento serão rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com exceção da última página, onde serão apostas ambas as assinaturas.

Para qualquer outra informação sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo telefone (83)99943-9942, ou pelo e-mail luiza_oncosta@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do

estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB através dos seguintes canais de comunicação: telefone (83) 3612-9725, e-mail eticaempesquisa@ifpb.edu.br, endereço Avenida João da Mata, 256, Jaguaribe, João Pessoa-PB.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, abaixo assinado, fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos decorrentes da minha participação. Diante do exposto, aceito livremente participar do estudo intitulado EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB – CAMPUS GUARABIRA, desenvolvido pela pesquisadora LUIZA OLIVEIRA NICOLAU DA COSTA, sob a orientação da Professora Dra. Maria Creusa de Araújo Borges.

Guarabira, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

ALUNOS

- Qual a sua idade?
- De quem foi a decisão de buscar um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio?
- Qual a sua expectativa com a conclusão deste curso?
- A seu ver, qual a diferença de um curso integrado para o ensino médio geral?
- O que você pretende fazer ao terminar este curso? Ele possibilita o que você almeja?
- Você escolheria novamente este curso se estivesse para iniciar o ensino médio? Por que?
- O que você entende por direitos humanos?
- De que maneira você entende que os direitos humanos são vivenciados na prática docente do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira?
- Conteúdos de direitos humanos são, de algum modo, trabalhados ao longo do curso?
- Conteúdos relativos aos direitos dos trabalhadores são, de algum modo, trabalhados ao longo do curso?

PROFESSORES

- Qual a sua formação profissional?
- Há quanto tempo trabalha nos quadros do IFPB?
- Participou de alguma capacitação ou curso de formação direcionado à atuação profissional exercida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia ou voltada a Educação em Direitos Humanos? Em caso afirmativo, detalhe o curso e os assuntos abordados.
- Para você, o que diferencia um curso técnico integrado de uma formação de ensino médio geral?
- O que você entende por formação humana integral?
- Qual o seu entendimento acerca do trabalho enquanto princípio educativo?
- Qual a periodicidade das reuniões estabelecidas entre a coordenação do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira e os seus professores? Nas reuniões internas do IFPB – Campus Guarabira, os princípios e concepções estabelecidos pela política educacional brasileira para a educação integrada são apresentados e trabalhados entre os professores atuantes nos cursos de educação integrada?
- O que você entende por Direitos Humanos?
- Há conteúdos de Direitos Humanos previstos nas ementas ou planos de ensino das disciplinas pelas quais é responsável?

- Você considera que os direitos humanos são referendados ou a educação em direitos humanos é vivenciada de alguma maneira através de sua prática docente?
- Quais conteúdos da sua disciplina você considera que podem ser trabalhados sob a ótica dos direitos humanos?
- Você considera que o curso viabiliza ao alunado uma formação para cidadania?

COORDENADOR DO CURSO

- Detalhe o Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira (turmas atuais, número total de professores e número total de alunos nas turmas)
- Participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Integrado em Informática?
- Qual a sua formação profissional?
- Há quanto tempo trabalha nos quadros do IFPB?
- Participou de alguma capacitação ou curso de formação direcionado à atuação profissional exercida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia ou voltada a Educação em Direitos Humanos? Em caso afirmativo, detalhe o curso e os assuntos abordados.
- Para você, o que diferencia um curso técnico integrado de uma formação de ensino médio geral?
- O que você entende por formação humana integral?
- Qual o seu entendimento acerca do trabalho enquanto princípio educativo?
- Qual a periodicidade das reuniões estabelecidas entre a coordenação do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira e os seus professores?
- A Educação em Direitos Humanos é vivenciada na realidade do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira? De que maneira?
- O que você entende por Direitos Humanos?
- Tem conhecimento das práticas de interdisciplinariedade e transversalidade exercidas pelos professores do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira na vivência da Educação em Direitos Humanos?
- Há conteúdos de Direitos Humanos previstos nas ementas e planos de ensino do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira?
- Conteúdos relativos aos direitos dos trabalhadores são trabalhados na prática docente do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira?
- Qual o índice de evasão dos alunos do Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira?

ANEXOS

 Conselho de Ética em Pesquisa do IFPB	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA -													
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP														
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA														
Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB - CAMPUS GUARABIRA														
Pesquisador: luiza oliveira nicolau da costa														
Área Temática:														
Versão: 1														
CAAE: 52577616.2.0000.5185														
Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB														
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio														
DADOS DO PARECER														
Número do Parecer: 1.397.096														
Apresentação do Projeto:														
Trata-se de um projeto de pesquisa em nível de pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas - UFPB), de autoria de uma servidora docente do IFPB - Campus Guarabira. A pesquisa tem por objeto o exame da educação em direitos humanos realizada no contexto de uma educação específica, a educação profissional integrada ao ensino médio, em um campo delimitado, o Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira. Essa pesquisa parte da consideração do papel da educação e do trabalho no contexto da sociabilidade do capital, para, a partir dela, compreender a concepção educacional que subjaz o projeto integrado nas políticas atuais. A análise desta concepção educacional, disposta nas diretrizes normativas atuais do Ministério da Educação em torno da educação integrada, apresenta, em termos teóricos, uma perspectiva emancipatória para a classe trabalhadora e uma prática educacional articulada com os interesses desta classe, através da consideração do trabalho enquanto princípio educativo para viabilização de uma formação humana integral. A análise de tal concepção educacional demonstra a interlocução de seus princípios e fundamentos com a visão complexa dos direitos humanos, a qual, por sua vez, demanda a aproximação de seu debate dos excluídos e reivindica uma ação pedagógica para abertura e garantia de espaços de luta em torno da construção da dignidade e emancipação humanas. A pesquisadora entende que o trabalho, enquanto princípio educativo, no														
														
<table style="width: 100%; font-size: 8px;"> <tr> <td style="width: 40%;">Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe</td> <td style="width: 20%;">CEP: 58.015-020</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Jaguaribe</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PB</td> <td>Município: JOÃO PESSOA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (83)3612-9725</td> <td>E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br</td> <td></td> </tr> </table>			Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe	CEP: 58.015-020		Bairro: Jaguaribe			UF: PB	Município: JOÃO PESSOA		Telefone: (83)3612-9725	E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br	
Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe	CEP: 58.015-020													
Bairro: Jaguaribe														
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA													
Telefone: (83)3612-9725	E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br													



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA -



Continuação do Parecer: 1.397.096

âmbito da educação integrada, demanda o acesso do trabalhador ao conhecimento técnico, científico e cultural devido, para uma leitura crítica das relações sócio-produtivas, como também o conhecimento dos direitos humanos, necessário para a abertura de espaços de debates e luta que permitam a efetiva construção da dignidade do trabalhador em contextos de crise. A partir de uma análise prévia dos documentos normativos e diretrizes políticas existentes em torno da educação integrada e da educação em direitos humanos, objetiva-se, através da pesquisa de campo, ora proposta e submetida à análise, demonstrar as (re)significações que são operadas no campo acerca das concepções de educação integrada e da educação em direitos humanos. A amostra de sujeitos da pesquisa será composta por docentes e discentes do Curso Integrado de Informática do IFPB-Campus Guarabira, totalizando 15 participantes (nove docentes, um coordenador do curso e cinco discentes). Como critério de inclusão, todos os participantes devem ser maiores de 18 anos e possuir vínculo com o curso Integrado de Informática do IFPB - Campus Guarabira.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral (primário) da pesquisa é compreender as conexões existentes entre a educação integrada e os direitos humanos, a partir das concepções propostas nas normativas e diretrizes nacionais para tal projeto educacional e analisar o projeto educacional integrado vivenciado no contexto do IFPB - Campus Guarabira, especificamente no Curso Integrado de Informática, a partir das (re)significações vivenciadas no campo de pesquisa.

Como objetivos específicos (secundários), a pesquisa apresenta: a) Avaliar o histórico educacional brasileiro no que pertine à educação profissionalizante; b) Analisar, detidamente, os documentos norteadores da política atual voltada à educação integrada, bem como à educação em direitos humanos no país; c) Caracterizar a educação integrada estabelecida no Ensino Médio Integrado do IFPB – Campus Guarabira, especificamente no que concerne ao Curso Integrado em Informática, demonstrando as conexões estabelecidas com os direitos humanos e possíveis (re)significações vivenciadas no campo de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apesar de a presente pesquisa não oferecer riscos previsíveis à saúde do entrevistado (participante), deve-se registrar que existem riscos a serem considerados, uma vez que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, mesmo que em modalidades e gradações variadas. Na presente pesquisa, na busca de apreender a concepção de educação integrada praticada na vivência do campo de pesquisa e as eventuais interlocuções com os direitos humanos, o entrevistado (professor/coordenador) poderá sentir-se constrangido por algum tópico ou pergunta expor o seu nível de conhecimento do tema ou o modo como conduz e realiza o seu

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe

Bairro: Jaguaribe

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

CEP: 58.015-020

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -



Continuação do Parecer: 1.387.096

trabalho, muito embora garantido expressamente, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que a identidade do entrevistado será resguardada e mantida em sigilo. Assim também, no que diz respeito aos discentes, estes podem sentir-se constrangidos com perguntas que talvez exponham o seu nível de atenção e conhecimento do que foi discutido ou trabalhado em sala de aula, mesmo que garantido, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que a identidade do entrevistado será resguardada e mantida em sigilo. Assim, fica assegurado aos entrevistados o sigilo e o respeito à decisão de não participar da pesquisa, a qualquer tempo, sem qualquer tipo de prejuízo.

Como benefício, a pesquisa em tela poderá viabilizar a realização de um sucinto diagnóstico da prática educacional vivenciada no Curso Integrado de Informática do IFPB - Campus Guarabira, no que pertine ao conhecimento e prática da concepção estabelecida nas diretrizes normativas estabelecidas em nosso país para a educação integrada e para educação em direitos humanos. Esse diagnóstico poderá permitir ao próprio Campus tomar decisões que o permita avançar em direção à consolidação plena de tais diretrizes ou mesmo apenas a sua melhoria e maximização, a partir da consideração da realidade vivenciada por discentes e docentes no campo investigado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerando-se que a pesquisa em tela pretende viabilizar uma apreensão não apenas abrangente, como também crítica, da realidade estudada, a análise dos dados colhidos apresentar-se-á também de modo qualitativo. A própria realização de entrevistas semiestruturadas, técnica assumida nesta pesquisa, viabiliza uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para a colheita de dados ou para o conteúdo a ser obtido nas entrevistas. Isto porque, a entrevista semiestruturada demanda a composição de roteiro (anexado ao projeto) com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados (participantes), nos quais os núcleos de interesse definidos pelo pesquisador têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos ou, em outras palavras, à sua abordagem conceitual e aos seus contatos prévios com a realidade sob estudo. O roteiro, considerando tais vinculações, orientará a própria colheita de dados. Ademais, através do uso da técnica da "gravação", a pesquisadora poderá viabilizar uma maior interação com o entrevistado, estando livre para tomar nota de acontecimentos pertinentes, bem como poderá garantir a maior preservação possível do discurso dos entrevistados, evitando qualquer perda. Todavia, considerando que a gravação e transcrição das entrevistas gerará um volume imenso de dados, a análise dos mesmos será guiada pelo objeto do estudo, ou problema do estudo, que na presente pesquisa circunscreve-se a saber em que

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe

Bairro: Jaguaribe

UF: PB

Telefone: (83)3612-8725

Município: JOÃO PESSOA

CEP: 58.015-020

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -**



Continuação do Parecer: 1.357/096

medida a discussão teórica apropriada nos documentos oficiais que embasam o projeto educacional integrado, articulada em certa medida à própria educação em direitos humanos, está sendo apropriada na prática educacional vivenciada no campo de pesquisa.

Como desfecho primário, espera-se conseguir, com a presente pesquisa, caracterizar a educação integrada estabelecida no Curso de Informática do IFPB - Campus Guarabira, verificando o seu alinhamento às diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação (MEC), especialmente quanto ao conhecimento e prática, por parte dos sujeitos nela envolvidos, dos princípios e concepções determinados para a educação integrada através do Documento Base da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio emitido pelo MEC em 2007.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos Termos:

- Os títulos da pesquisa é o mesmo em todos os documentos apresentados (Folha de Rosto, Informações Básicas, TCLE, Roteiros de Entrevista);
- A Folha de Rosto está presente e devidamente preenchida, estando também assinada pelo dirigente máximo do Campus Guarabira;
- O TCLE está presente, sendo redigido em linguagem acessível e objetiva;
- O cronograma está presente, sendo compatível com as etapas a serem desenvolvidas na pesquisa;
- O orçamento está presente, mostrando-se compatível com os objetivos da pesquisa;
- As ferramentas de pesquisa (Roteiros de Entrevistas - docentes, discentes e coordenador) foram anexadas e são coerentes com os objetivos da pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos à pesquisadora responsável rever se o número amostral de discentes que pretende utilizar (apenas cinco) é suficiente para obter resultados representativos para o estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB discutiu sobre os diversos pontos da análise ética que preconiza a Resolução 486/2012 do Conselho Nacional de Saúde e deliberou o parecer de APROVADO para o referido protocolo de pesquisa.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

- 1- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-8725

CEP: 58.015-020

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -**



Continuação do Parecer: 1.397.090

consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/2012 - Item IV.3.d).

2- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente (Res. CNS 466/2012 - Item IV.5.d) e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.

3- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou (Res. CNS 466/2012 - Item III.2.u), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.4) que requeiram ação imediata.

4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/2012 Item V.5).

5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

6- Deve ser apresentado ao CEP relatório final até 29/03/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_650525.pdf	19/01/2016 11:30:03		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocomassinaturas.pdf	19/01/2016 11:29:09	luiza oliveira nicolau da costa	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTASEMIESTRUTU RADAPROFESSORES.docx	08/01/2016 14:01:13	luiza oliveira nicolau da costa	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTASEMIESTRUTU RADAALUNOS.docx	08/01/2016 13:59:41	luiza oliveira nicolau da costa	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTASEMIESTRUTU RADACOORDENADOR.docx	08/01/2016 13:59:06	luiza oliveira nicolau da costa	Aceito
Projeto Detalhado	projeto de pesquisa.docx	08/01/2016	luiza oliveira	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725

CEP: 58.015-020

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

 Conselho de Ética em Pesquisa do IFPB	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA -	
--	---	---

Continuação do Parecer: 1.387.096

/ Brochura Investigador	projeto de pesquisa.docx	13:55:55	nicolau da costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/01/2016 13:55:04	luiza oliveira nicolau da costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Janeiro de 2016

Assinado por:

Aleksandro Guedes de Lima
(Coordenador)

Aleksandro Guedes de Lima
Coordenador do Comitê de
Ética em Pesquisa IFPB

Item	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Endereço: Avenida João da Mata, 255 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725

CEP: 58.015-020

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br