COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GISELE RODRIGUES MARTINS

TRABALHO, GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DEMOCRACIA COMO TEMAS FUNDAMENTAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Rio de Janeiro
2026

GISELE RODRIGUES MARTINS

TRABALHO, GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DEMOCRACIA COMO TEMAS FUNDAMENTAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M386 Martins, Gisele Rodrigues

Trabalho, gênero, relações étnico-raciais e democracia como temas fundamentais para uma educação em direitos humanos na educação profissional e tecnológica / Gisele Rodrigues Martins. – Rio de Janeiro, 2026.

107 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo.

1. Direitos humanos. 2. Educação profissional. 3. Educação tecnológica. 4. Práticas pedagógicas. 5. Relações étnico-raciais. 6. Democracia. 7. Ensino médio. I. Rêgo, Carlos Eduardo Oliva de Carvalho. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 323

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7: 5692.

COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GISELE RODRIGUES MARTINS

TRABALHO, GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DEMOCRACIA COMO TEMAS FUNDAMENTAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de agosto de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

ProfEPT-CPII

Orientador

_____

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro

ProfEPT-CPII

_____

Profa. Dra. Maria da Consolação Lucinda

Doutora Em Antropologia Social – UFRJ

Rio de Janeiro

2026

Dedico este trabalho à minha família, ao meu companheiro de vida, aos meus amados filhos, aos colegas que labutam na EPT, ao meu orientador, aos demais integrantes da banca avaliadora e a todos aqueles que contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica é, antes de tudo, uma trajetória humana, feita de escolhas, renúncias e, sobretudo, de pessoas que nos sustentam quando o caminho se estreita. A conclusão desta dissertação não teria sido possível sem a presença afetiva e generosa de algumas pessoas que me cercam, por isso, dedico a elas esse trabalho e manifesto minha mais profunda gratidão.

Ao meu companheiro e melhor amigo, agradeço por ter sido meu maior ajudador nos momentos de incerteza e de cansaço. Por meio de seu amor, pude sentir o cuidado e a cumplicidade que faz com que cada conquista não seja individualmente minha, mas nossa.

Aos meus filhos, agradeço com o coração cheio de orgulho, pois abdicaram de momentos com a mãe com uma generosidade que, para a idade, é extraordinária. Esta dissertação também é de vocês, e espero que ela um dia possa significar algo sobre a importância de insistir naquilo em que se acredita.

Aos meus pais, minha gratidão por uma vida de dedicação e trabalho. À minha mãe, em especial, uma homenagem que vai além das palavras: enfrentar, com coragem e dignidade, um tratamento oncológico durante os anos do mestrado, foi uma lição de força e coragem para mim.

À minha irmã, que representou um suporte imensurável nos cuidados com os nossos pais, me liberando para a realização desta pesquisa, meu muito obrigada por tudo.

Ao meu orientador, agradeço pelo afinco com que exerceu esse papel tão fundamental. Pela leitura atenta, pelas provocações intelectuais e, especialmente, pela empatia com que acolheu as circunstâncias desta trajetória. Sobretudo, ficou a marca de que orientar com humanidade pode se transformar em um ato de cuidado.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesse percurso, o meu muito obrigada!

RESUMO

MARTINS, Gisele Rodrigues**. Trabalho, gênero, relações étnico-raciais e democracia como temas fundamentais para uma educação em direitos humanos na educação profissional e tecnológica**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Esta dissertação visa discutir a possível interseção entre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no currículo do Ensino Médio Integrado (EMI), propondo uma prática pedagógica de EDH como forma de contribuição para a formação emancipatória dos estudantes da EPT. Para tanto, nossa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica e discussão teórico-epistemológica, considerando temas fundamentais da EDH para a EPT (i) as relações de trabalho, (ii) de gênero, (iii) étnico-raciais e, finalmente, a (iv) defesa da democracia. Com o objetivo de levar estudantes da EPT à apreciação de tais temas fundamentais da EDH, propomos um Produto Educacional (PE) voltado para docentes, educadores e demais profissionais ligados ao EMI e à EPT, intitulado "Referencial Prático para Educação em Direitos Humanos na EPT", que aborda justamente as relações de trabalho, de gênero, étnico-raciais e a democracia, inspirado em oficinas pedagógicas do campo da EDH. Com isso, esperamos contribuir com a formação integral dos estudantes da EPT, fugindo a uma organização pedagógica fragmentada. Pautados na interdisciplinaridade na abordagem dos temas fundamentais da EDH, assim, buscamos enfrentar uma visão de EPT voltada para uma formação para o trabalho com caráter meramente utilitarista, reconhecendo o papel da formação para a cidadania e as relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Integral; Relações de Trabalho, Gênero, Relações Étnico-Raciais, Democracia.

ABSTRACT

MARTINS, Gisele Rodrigues. **Work, gender, ethnic-racial relations, and democracy as fundamental themes for human rights education in technical and vocational education and training**. 2026. Thesis (Professional Master's in Educação Profissional e Tecnológica) – Office of the Pro-Rector for Post-Graduate Studies, Research, Extension, and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

This thesis aims to discuss the potential intersection between Human Rights Education (HRE) and Technical and Vocational Education and Training (TVET) within the Integrated High School (IHS) curriculum, proposing a pedagogical practice based on HRE to contribute to the emancipatory development of TVET students. To this end, our research adopted a qualitative approach involving a literature review and theoretical-epistemological discussion, identifying the following fundamental HRE themes for PTE: (i) labor relations, (ii) gender relations, (iii) ethnic-racial relations, and (iv) the defense of democracy. Aiming to engage TVET students with these fundamental HRE themes, we propose an Educational Product (EP) designed for teachers, educators, and other professionals associated with IHS and TVET. Titled "Practical Framework for Human Rights Education in TVET" this product addresses labor, gender, and ethnic-racial relations, as well as democracy, drawing inspiration from pedagogical workshops in the field of HRE. Through this initiative, we hope to contribute to the holistic development of TVET students, moving away from a fragmented pedagogical structure. Grounded in an interdisciplinary approach to these fundamental HRE themes, we seek to challenge the view of TVET as merely utilitarian workforce training, while recognizing the importance of education for citizenship and social relations.

KEYWORDS: Human Rights Education; Integrated Secondary Education; Professional and Technological Education; Holistic Education; Labor Relations; Gender; Ethnic-Racial Relations; Democracy.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Taxa de participação na força de trabalho, por sexo, Brasil – 2012 a 2024_____ 63

GRÁFICO 2 – Total de ocupados como diretores e gerentes, por sexo e percentual de mulheres, Brasil - 2012 a 2024_____ 65

GRÁFICO 3 – Diferenciais entre homens e mulheres no rendimento e horas trabalhadas, Brasil - 2012 a 2024_____ 66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Total de ocupados por posição na ocupação e sexo, Brasil – 2012 a 2024_____ **64**

TABELA 2 e TABELA 3 – População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio, Brasil – 2010 a 2022__ **76**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EDH - Educação em Direitos Humanos
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
GEDHEPT – Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos no Ensino Profissional e Tecnológico
LAEDH – Laboratório de Educação em Direitos Humanos do Colégio Pedro II
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDH – Ministério dos Direitos Humanos
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PE – Produto Educacional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEPT - Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROPAG - Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA EPT.....18
2.1 Ensino Médio Integrado à EPT..... 18
2.2 A Articulação entre EMI e EDH..... 22
2.3 Desafios para a Implementação da EDH no EMI..... 26
3 TEMAS FUNDAMENTAIS PARA EDH NA EPT.....48
3.1 Condições de Trabalho..... 53
3.2 Gênero..... 62
3.3 Relações Étnico-raciais e Povos Indígenas.....69
3.4 Democracia.....79
4 METODOLOGIA E PRODUTO EDUCACIONAL.....86
4.1 Uma Pesquisa Teórica e Epistemológica 86
4.2 Publicações em EDH.....90
4.3 Produto Educacional.....94
5 CONCLUSÃO.....96
REFERÊNCIAS.....101

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada se originou no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Colégio Pedro II, na Linha de Pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”. Meu objetivo foi propor a implementação de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI-EPT), visando contribuir para uma prática pedagógica pautada, de fato, na formação integral, omnilateral e politécnica dos estudantes, em contraposição a um Ensino Médio Técnico preocupado apenas com a inserção no mundo do trabalho e suas demandas imediatas.

Assim, esta pesquisa, por meio de uma escolha teórico-metodológica de que tratarei na terceira parte desta dissertação, lançou mão de uma abordagem da Educação em Direitos Humanos aplicável ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, entendendo o recorte de aplicação proposto como abrangente e suficientemente relevante, tendo múltiplas possibilidades de ampliação, sobretudo, se analisarmos a gama de instituições brasileiras responsáveis pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica e que possuem o Ensino Médio Integrado.

Para melhor apresentar como a pesquisa foi construída, devo me referir à minha trajetória profissional, tendo em vista os entrelaçamentos de situações, saberes e vivências profissionais que conheci por quase 20 anos de atuação direta na EPT, que contribuíram para a construção de meu olhar crítico sobre suas bases constituintes, suas problemáticas e desafios. Para tanto, tomo como base meu trabalho em uma instituição paraestatal ofertante de EPT nas diversas modalidades, como formação inicial e continuada, habilitação técnica de nível médio, programas de aprendizagem profissional, requalificação de trabalhadores, mais especificamente com detalhamento de currículos para essas ofertas, sempre considerando, pela natureza da instituição, um contexto formativo e pedagógico direcionado ao atingimento de competências requeridas pelo chamado mercado de trabalho.

Inicialmente, a ideia da pesquisa estava centrada somente na proposta da mudança de perspectiva de uma visão de Ensino Médio Articulado para um Ensino Médio Integrado propriamente dito. E, para tal, o caminho escolhido era de se analisar os marcos legais e principais características do Ensino Médio Integrado à EPT e seu

objetivos à luz da oferta do ensino médio articulado ofertado pelo SESI/SENAI do Rio de Janeiro, de modo que se pudesse propor um modelo de EMI, destacando a importância da formação integrada de ensino médio para o processo de formação integral dos estudantes.

Entretanto, ao ingressar no mestrado do ProfEPT/CPII, tive, já de início, um contato mais próximo com o trabalho do GEDHEPT (Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos no Ensino Profissional e Tecnológico), vinculado ao LAEDH/CPII (Laboratório de EDH do Colégio Pedro II), ao me tornar pesquisadora deste grupo no DGP/CNPq como atividade concernente à minha atuação discente. Foi quando comecei a indagar-me sobre o fato de não ter ouvido sequer menção à EDH em tantos anos de desenvolvimento curricular no contexto da EPT, nem tampouco nada em relação à formação de professores para esse tipo de trabalho ou alguma perspectiva de trabalho interdisciplinar que seja.

Isto me intrigou bastante e logo tomou contornos de hipótese de pesquisa, evoluindo o olhar também para uma análise dos marcos legais da Educação em Direitos Humanos e as possíveis relações com os objetivos do Ensino Médio Integrado à EPT, além da busca por compreender a Educação em Direitos Humanos (EDH) e suas relações com o Ensino Médio Integrado à EPT, destacando a importância da abordagem curricular da EDH na formação integrada de ensino médio e sua contribuição para o processo de formação integral e emancipatória dos estudantes.

No GEDHEPT/LAEDH-CPII[1], identificamos, ainda, que o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH[2] – não fazia menção a um direcionamento específico para atuação em EPT, listando apenas cinco eixos: a Educação Básica; a Educação Superior; a Educação Não Formal; a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; e a Educação e Mídia. Definido como uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento

[1] No GEDHEPT/LAEDH-CPII, desde 2024 estive envolvida com pesquisas sobre a EDH na EPT, inclusive aquela relatada em Rêgo et al (2024), em que revisamos literatura a esse respeito, constituída por trabalhos como os de Galvão e Machado (2021), Sálvio e Silva (2022) e Starck e Silva (2023).

[2] Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do Plano. Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.

de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades, o plano não estabeleceu a EPT como um dos segmentos de ensino foco da abordagem curricular da EDH (BRASIL, 2018), o que nos levou a perceber uma lacuna referente a discussão mais próxima da EDH no contexto da EPT, reforçando e ratificando a relevância da pesquisa.

Ampliei, então, minha visão e o objeto de estudo para buscar comprovar a hipótese de que um projeto curricular que contemple a Educação em Direitos Humanos (EDH), intencionalmente estruturada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, poderia contribuir para uma formação integral, em contraposição a um Ensino Médio preocupado apenas com a inserção no mundo do trabalho e suas demandas imediatas, trazendo para as instituições ofertantes da EPT novas perspectivas e alguns desafios, mas também uma gama de possibilidades de melhoria, passíveis de se estabelecer como ponto de superação de mecanismos de limitação históricos, como é o caso de uma educação voltada somente para a atuação imediata no chamado mercado de trabalho, evoluindo para o rompimento com a visão utilitarista e reducionista da Educação Profissional e Tecnológica.

Neste contexto, busquei, ao longo de toda a pesquisa, estabelecer uma intersecção teórica e epistemológica entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Profissional e Tecnológica, a fim de estabelecer um diálogo por meio da proposta de temas fundamentais para uma EDH na EPT.

Entendo que a gama de instituições formadoras em EPT, com o propósito de formar tanto para o mundo do trabalho como para a vida social, precisam estabelecer políticas institucionais, visão curricular, práticas pedagógicas e formação continuada de professores comprometidas com uma formação verdadeiramente humanizada e cidadã, seja para a atuação nas áreas formativas das habilitações técnicas de nível médio, seja para a continuidade de estudos via educação superior, contribuindo com os mecanismos emancipatórios de escolha cidadã de seus estudantes e egressos.

Desse modo, assumindo para a Educação Profissional e Tecnológica um papel social de formação de seus estudantes para o trabalho, mas, sobretudo para a vida, teríamos na Educação em Direitos Humanos um alicerce fundamental na promoção de uma educação para trabalho pautada no combate à violência, aos diversos preconceitos, à intolerância quanto às diversidades, contribuindo para uma atuação de seus egressos como cidadãos protagonistas no contexto profissional e,

também, na sociedade.

Assim, escolhemos tal recorte de pesquisa, por acreditar que a EDH pode contribuir para um ensino menos utilitarista e mais humanizado na EPT, na medida em que pode se constituir capaz de promover práticas democráticas e emancipatórias nesses egressos, com potencial formativo real desses sujeitos sociais. Agora, não mais somente com o foco voltado para a instituição que nos inspirou a pensar um EMI Integral ou, ainda, uma EDH para esse EMI específico, mas ampliando a perspectiva de atendimento para toda e qualquer instituição interessante em bases conceituais e práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã na EPT.

Nesse sentido, diante da relevância da temática e, ainda, tendo em vista, a carência de discussões e práticas, reitero que esta pesquisa se coloca como um ponto de partida para a interseção entre a EDH e a EPT, com abordagem mais diretamente relacionada ao EMI, para os quais estabelece um diálogo inicial com temas fundamentais, a saber: relações de trabalho, de gênero, étnico-raciais e democracia, além da sugestão de Produto Educacional (PE) como referencial prático dessa abordagem no contexto do EMI, a ser utilizado e ampliado por docentes, educadores, discentes e gestores educacionais.

Dito isso, (1) no primeiro capítulo desta dissertação, discutiremos alguns referenciais teóricos e normativos da Educação Profissional e Tecnológica, com especial referência ao Ensino Médio Integrado, mas já alcançando uma abordagem sobre desafios para a implementação da EDH na EPT; (2) no segundo capítulo, trataremos de tais temas fundamentais para uma EDH na EPT, referidos no título deste trabalho e no parágrafo acima; passando, (3) no terceiro e último capítulo antes de nossa conclusão, a nos referirmos à metodologia empregada e ao produto educacional proposto, para a aplicação do qual, esperamos que a leitura desta dissertação seja uma útil fundamentação teórica.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA EPT

2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EPT

Para tratarmos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, é necessário lançarmos mão de marcos históricos e legais que possam nos ajudar a entender os contextos e disputas sociais em torno da temática. Frigotto, Ciavatta & Ramos (2012) buscam explicar os contextos históricos e políticos que determinaram os processos em torno da revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do Decreto n. 5.154/2004, estabelecendo os nexos necessários à compreensão das disputas teóricas e políticas, bem como os interesses em torno do encaminhamento da matéria – implementação de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Como fio condutor da análise e como forma de resgatar a historicidade desses fatos, os autores citam os marcos significativos e os acontecimentos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942 e o Decreto n. 2.208/97, destacando as lutas da sociedade civil que, em 1988, se organizam na defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, momento marcado pela apresentação do primeiro projeto de LDB na câmara dos deputados.

> Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria 646/97. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional. É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ongs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5154 de julho de 2004. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.25 e p.26)

Do ponto de vista político-pedagógico, as discussões em torno no ensino médio integrado à educação profissional sempre tiveram um acirramento que exigiu dos defensores das políticas de integração uma movimentação estratégica em torno das propostas políticas, no sentido de garantir um compromisso com um projeto nacional voltado para a formação das massas, mesmo com as contradições que constantemente se apresentavam. O Decreto n. 5.154/2004 é fruto dessas muitas

disputas políticas, envolvendo lutas internas sociais em torno de interesses, o que resultou num documento híbrido e tomado por contradições. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012)

O dualismo entre formação geral básica e educação profissional e tecnológica é elemento presente na educação brasileira. Os fatos históricos constituintes da nossa sociedade apontam os elementos para a compreensão das discussões atuais em torno da divisão entre educação propedêutica e formação para o trabalho, bem como a quais atores sociais se destinam, e estes fatores ficam evidentes na última etapa de educação formal, a saber o Ensino Médio.

> No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.32)

No Brasil, podemos observar a propulsão desse dualismo de caráter estrutural quando analisamos as leis orgânicas de 1940, que buscaram organizar a educação nacional. Neste movimento, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada na gestão no ministro Capanema durante o Estado Novo, só veio a acentuar a dualidade entre ensino propedêutico e formação para o trabalho, incluindo o ensino normal. Dentro de cada um desses dois polos havia organização, perpetuando-se uma lógica de separação e independência que se alongaria durante muitos anos. Movimento, que por assim dizer, pode ser implicitamente notado até os dias de hoje (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012).

Moura (2013) destaca que as práticas curriculares no interior na escola não estão apartadas da realidade social brasileira, de modo que as relações complexas instituídas pela hegemonia do capitalismo neoliberal e periférico produz seus efeitos tanto na sociedade como nas instituições educacionais. O ensino médio brasileiro sofre com um problema que não está propriamente dentro da escola, mas se encontra no fato de que grande parte dos jovens em idade de cursar o ensino médio (entre 15 e 17 anos) não está matriculada nessa etapa escolar:

> Há duas situações típicas: parte significativa desses jovens ainda está no ensino fundamental em função da elevada distorção idade série nessa etapa, enquanto outra parcela também significativa está efetivamente fora da escola. (MOURA, 2013, p.104)

Entretanto, o fato de estar dentro da escola não resolve os problemas e assimetrias promovidos socialmente, pois as desigualdades estão explícitas no ensino médio brasileiro, que tem de um lado grande parte das escolas particulares voltadas para a aprovação de seus estudantes nos processos seletivos dos cursos mais concorridos das universidades públicas (visão reducionista de educação) e do outro lado uma grande parte das escolas públicas, onde estudam os filhos da classe trabalhadora, reproduzindo o academicismo das escolas privadas, mas sem as condições materiais para encontrar êxito. “Dessa maneira, a formação proporcionada, muitas vezes, nem contribui de forma efetiva para o ingresso digno no mundo do trabalho, nem é muito significativa quanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior.” (MOURA, 2007)

A lei n. 5.692/71 surgiu com o propósito tanto atender à demanda por técnicos de nível médio, como possibilidade de conter a pressão sobre o ensino superior. Todo o discurso de sustentação estava posto sobre a escassez de técnicos e sobre a necessidade de frear a frustração dos jovens que não ascendiam ao nível superior.

> Poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao reestabelecimento do dualismo estrutural. Inicialmente, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75 que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.33 e p.34)

Como a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização compulsória, acabou direcionando a oferta de cursos de nível médio totalmente para a formação geral. Isto causou um problema para os estudantes que cursavam o ensino puramente técnico, pois se viam privados de uma formação básica plena. Já no caso das escolas técnicas federais, a lei trouxe uma valorização do trabalho desenvolvido, pois seriam estas instituições as mais capacitadas a oferecer as habilitações profissionais ao então 2º grau. No lado da educação básica, a defesa ficava em torno de uma educação unitária abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Do ponto de vista do debate teórico, na comunidade educacional, sobretudo para aqueles que se debruçavam pelo estudo das relações entre trabalho e educação, vinculava-se a necessidade de uma

abordagem de educação com a prática social, além da valorização dos conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo.

> Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.35)

Nesse sentido, a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 representa um marco na reconfiguração das relações entre educação básica e educação profissional no Brasil, pois se configurou como uma tentativa de reintroduzir e legitimar a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a formação técnica. Tal dispositivo não apenas reorganizou a oferta educacional em suas formas concomitante, subsequente e integrada, mas também recolocou no centro do debate a superação de uma histórica dualidade estrutural que separa formação geral e formação para o trabalho. Assim, a forma integrada acabou ganhando relevo por apontar para a construção de um projeto formativo capaz de articular, de maneira indissociável, ciência, cultura, técnica e trabalho, aproximando-se de uma concepção omnilateral de educação.

Entretanto, tal perspectiva de integração não se realiza de maneira automática ou meramente normativa. Ao contrário, como evidenciado por Ribeiro (2013), ela desencadeia um conjunto de desafios que atravessam dimensões estruturais e pedagógicas, tais como a organização curricular, a formação e atuação docente, o financiamento da educação pública e as próprias finalidades da formação profissional. A integração curricular, em particular, exige a ruptura com modelos fragmentados de ensino, demandando práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes e que reconheçam o estudante como sujeito histórico inserido em múltiplas dimensões da vida social.

> A partir do Decreto n.º 5. 154/04, coloca-se a possibilidade legal de alterar as condições da educação no Ensino Médio no que diz respeito à articulação com a educação profissional, sendo permitidas as formas concomitante, subsequente e integrada, esta última considerada uma possibilidade de avanço em direção a uma formação mais qualificada na medida em que permitiria superar as justaposição e a dissociação entre ciência e trabalho, entre cultura e técnica, configurando percursos formativos mais orgânicos aos interesses e necessidades dos trabalhadores. Várias foram as problemáticas desencadeadas nesse contexto: a integração curricular, o financiamento

> público, os sujeitos alunos e professores diante da perspectiva posta pela formação integrada, a oferta de cursos e sua relação com o setor produtivo, dentre outras. (RIBEIRO, 2013, Pg.8)

É nesse cenário que uma proposta de trabalho que considere a Educação em Direitos Humanos no currículo do Ensino Médio Integrado se mostra não apenas pertinente, mas necessária. Ao tensionar as relações entre trabalho, cidadania e dignidade humana, a EDH contribui para ampliar o horizonte formativo da EPT, deslocando-a de uma lógica estritamente instrumental para uma perspectiva crítica e emancipatória. Isso implica compreender o trabalho não apenas como meio de inserção produtiva, mas como dimensão constitutiva da existência humana, atravessada por relações de poder, desigualdades e disputas por direitos. O que se espera é que, paulatinamente, novos referenciais curriculares refletidos em práticas formativas diferenciadas contribuam de fato para a superação da dualidade no sistema educacional e que produza efeitos não somente na perspectiva da construção das aprendizagens, mas nas concepções e constituições dos sujeitos e suas interferências na sociedade contemporânea, tendo em vista tanto suas ações individuais, como os processos de construção coletiva dessas realidades.

> Diante desta perspectiva, da superação da dualidade do sistema educacional que caracteriza sociedades desiguais como a nossa, coloca-se como um grande desafio, entre outros, para as políticas públicas de educação e seus atores, engendrar uma postura na qual conhecer implica associar pensamento à realidade. Na escolarização média, isto supõe associar, na formação do jovem, estudo profissional ao conhecimento intelectual clássico. O trabalho com o conhecimento precisa, portanto, ser contextualizado e revestido de significado para os sujeitos da aprendizagem; ser construído a partir de mediações entre esses sujeitos e seus objetos de estudo, entre a teoria e prática. Essa postura em relação à construção do conhecimento exige determinação, domínio de conceitos, conhecimento da realidade e, fundamentalmente, uma concepção de ser humano e de sociedade comprometida com o coletivo. (RIBEIRO, 2013, Pg.14)

2.2. A ARTICULAÇÃO ENTRE EMI e EDH

Uma articulação intencional entre Ensino Médio Integrado e Educação em Direitos Humanos possibilita a construção de práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade social em que estão inseridos. Tal articulação reforça a necessidade de currículos que não apenas integrem conteúdos, mas que também incorporem valores como justiça social, igualdade, respeito à diversidade e participação democrática. Assim, a

formação integrada, quando orientada pelos princípios da EDH, pode contribuir para a consolidação de uma educação que responda, de forma mais efetiva, às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora, promovendo não apenas qualificação profissional, mas também a ampliação da cidadania e dos direitos.

> Uma escola potencialmente transformadora e promotora da justiça social exige, segundo Dubet (2008), a busca de novas articulações entre princípios e realidades, mesmo que não se tenha toda clareza de quais estratégias utilizar para construir a sociedade desejada; mas há que ter a clareza de quais estratégias utilizar para construir a sociedade desejada; mas há que ter a clareza do modelo rejeitado, ou seja, ter a clara necessidade de romper com um processo civil; que desarticula as redes de atores coletivos; que exalta o individualismo anônimo. A tarefa da educação é corroborar subsídios para a construção desse projeto educativo que toma como ponto central a concepção da práxis. (RIBEIRO, 2013, Pg.16 e 17)

Nos últimos anos, vimos surgir um acirramento das discussões acerca do Ensino Médio no Brasil, a partir da publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças significativas no Ensino Médio, incluindo a definição de uma nova organização curricular - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes itinerários formativos nas áreas de conhecimento e formação técnica e profissional, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Muitos fóruns de discussão e consulta pública foram estabelecidos a partir de então, o que culminou em uma proposta de reformulação por meio da promulgação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Pode-se enxergar essa série de movimentos como marco importante na trajetória das políticas educacionais brasileiras, ao redefinir as diretrizes do ensino médio no país, pois essa legislação revisa aspectos estruturais da reforma anterior instituída pela Lei nº 13.415/2017. Nesse sentido, a nova norma pode ser compreendida como uma "reforma da reforma", ao buscar corrigir distorções identificadas na implementação do chamado Novo Ensino Médio e responder a críticas oriundas de diferentes segmentos da sociedade civil, especialistas e profissionais da educação.

Do ponto de vista histórico, a reforma de 2017 introduziu mudanças significativas, sobretudo a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e a redução da carga horária da formação geral básica. No entanto, sua implementação revelou problemas como desigualdades na oferta de itinerários, fragilização da formação geral e dificuldades estruturais das redes de ensino. A Lei nº 14.945/2024 emerge, portanto, como resposta a esse contexto, propondo reequilibrar

o currículo e fortalecer a formação comum dos estudantes.

Um dos principais eixos da nova legislação é a redefinição da carga horária e da organização curricular. A lei estabelece que o ensino médio terá, no mínimo, 3.000 horas ao longo dos três anos, com uma carga anual de 1.000 horas, podendo ser ampliada progressivamente para 1.400 horas conforme metas do Plano Nacional de Educação. Dentre essas 3.000 horas, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), enquanto 600 horas são reservadas aos itinerários formativos. Essa mudança representa uma inflexão importante em relação ao modelo anterior, que previa apenas 1.800 horas para a formação geral, reforçando agora a centralidade dos conhecimentos comuns.

A ampliação da Formação Geral Básica também implica a retomada e valorização de componentes curriculares tradicionais, como história, geografia, biologia, física, química, filosofia e sociologia, além de língua portuguesa, matemática, artes, educação física e língua inglesa. Essa recomposição curricular demonstra um caminho, ao menos em teoria, na busca de assegurar uma formação integral e equilibrada, reduzindo a fragmentação do conhecimento observada na reforma anterior.

Outro elemento estruturante da Lei nº 14.945/2024 é a reorganização dos itinerários formativos. Embora mantida a lógica de flexibilização, a legislação redefine seus limites e finalidades. Os itinerários passam a ter carga horária mínima de 600 horas e devem ser ofertados em, no mínimo, duas opções por escola, garantindo maior possibilidade de escolha ao estudante. Esses itinerários podem se organizar em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) ou em formação técnica e profissional, esta última fortalecida como estratégia de integração entre educação básica e mundo do trabalho.

No caso do ensino técnico-profissional, a lei estabelece regras específicas. A formação geral básica deve ter, no mínimo, 2.100 horas, podendo até 300 horas serem direcionadas ao aprofundamento de conteúdos relacionados à formação técnica. Essa medida busca conciliar a formação propedêutica com a qualificação profissional, ampliando oportunidades de inserção no mercado de trabalho sem comprometer a base educacional comum.

Além das mudanças estruturais, a lei reafirma princípios pedagógicos, como

a formação integral do estudante, a articulação entre teoria e prática e a valorização do protagonismo juvenil. Nesse contexto, permanece o “projeto de vida” como componente transversal, orientando os estudantes na construção de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Também se observa a preocupação com a redução das desigualdades educacionais, ao exigir maior padronização mínima na oferta curricular entre as escolas.

Do ponto de vista crítico, a Lei nº 14.945/2024 tem sido interpretada de forma ambivalente. Por um lado, representa avanço ao corrigir distorções da reforma anterior, especialmente ao ampliar a formação geral e garantir maior coerência curricular. Por outro, persistem desafios relacionados à implementação, como a infraestrutura das escolas, a formação docente, a oferta efetiva de itinerários e as desigualdades regionais. Há, ainda, debates sobre a real capacidade da flexibilização curricular em promover equidade, considerando que a diversidade de ofertas pode reproduzir desigualdades entre redes públicas e privadas.

De maneira ampla, podemos dizer que a reformulação do ensino médio promovida pela Lei nº 14.945/2024 busca equilibrar dois objetivos centrais: garantir uma formação geral sólida e, simultaneamente, oferecer possibilidades de aprofundamento e diversificação curricular. Parece-nos tratar-se de uma tentativa de superar as limitações da reforma anterior por meio da construção de um modelo mais equitativo e consistente. Contudo, seus resultados dependerão da capacidade de enfrentar desafios estruturais históricos da educação brasileira, seja no contexto individual de cada unidade escolar, seja no cenário nacional, o que mantém o tema aberto a análises críticas e investigações acadêmicas, tornando-se terreno fértil para propostas que apontem, em diversos níveis, possibilidades de superação desses desafios e dificuldades.

> Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.
>
> § 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:
>
> I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;
>
> II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;
>
> III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e

> IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.
>
> § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (BRASIL, 2024)

No debate sobre os itinerários formativos, a elevação de escolaridade dos trabalhadores e o direto à educação, chama a atenção a luta por políticas públicas capazes de superar o viés assistencialista. Assim os itinerários precisam promover a inclusão social, na medida em que estejam articulados com as políticas de desenvolvimento econômico regionais e nacionais, promovendo meios de subsistência reais aos trabalhadores em formação, além de melhoria de qualidade de vida. Por assim dizer, não adianta somente a possibilidade de inclusão de itinerários formativos nos currículos prescritos, mas criar as possibilidades político-pedagógicas para uma educação tecnológica no Ensino Médio e no Ensino Superior, capazes de promover a educação politécnica e omnilateral.

2.3. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDH NO EMI

A base de sustentação do Ensino Médio Integrado está na relação entre trabalho, cultura e conhecimento científico. Elementos que, associados ao maior tempo de escola, e, se conjugados pedagogicamente, podem contribuir na formação de jovens no caminho de superação de desigualdades historicamente construídas. Mas, primeiramente, é necessário desconstruir o imaginário e o preconceito construídos idelogicamente em torno de cursos profissionalizantes, sobre os quais se coloca uma função de formação imediatista e de rápida inserção no mercado de trabalho. O desafio, então, está em oportunizar um Ensino Médio Integrado estruturado, com currículos adequados, professores qualificados, condições de trabalho dignas, práticas educativas consistentes, recursos tecnológicos apropriados e perspectivas sociais e políticas alinhadas a um projeto político-econômico de sociedade.

Considerando todas essas discussões, podemos dizer, sem negligenciar as questões e os desafios mais amplos que influenciam o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes, que o Ensino Médio Integrado (EMI) apresenta-se como

uma possibilidade concreta e digna para a formação dos filhos das classes trabalhadoras, tendo em vista sua fundamentação no trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2013), desde que consiga pôr em prática os pressupostos legais, epistemológicos, ético-políticos, metodológicos e pedagógicos no sentido da efetivação da formação integral desses estudantes. Entretanto, é necessário verificar a materialização dessa proposta no interior da escola e, partir de então, perseguir os seguintes objetivos específicos:

> (...) analisar a participação dos docentes, gestores acadêmicos, pedagogos e estudantes na implementação do EMI; analisar a concepção dos docentes, gestores acadêmicos e pedagogos acerca do EMI; analisar a formação dos docentes e suas implicações quanto à atuação no EMI; analisar as relações entre o currículo proposto e a prática curricular efetivada; analisar comparativamente os processos de implementação do EMI regular e na modalidade EJA. (MOURA, 2013, p. 108)

Do ponto de vista da concepção de EMI, Moura (2013) nos adverte que, apesar de haver uma boa percepção de que o EMI traz um currículo que integra a formação básica e a formação profissional técnica e que visa preparar os estudantes tanto para o mundo do trabalho, como para a continuidade de estudos, não fica evidente uma visão de totalidade sobre o tema, pois:

> Ao conceber o EMI apenas como integração entre conteúdos da EP e do EM na perspectiva interdisciplinar considerada como diálogo entre diferentes disciplinas, negligenciam-se as dimensões epistemológica e ético-política na formação humana. Essas dimensões são essenciais, pois é a partir delas que se pode questionar, desde o currículo, o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas. (MOURA, 2013, p. 117)

Para Moura (2013), é preciso enxergar a questão da interdisciplinaridade como elemento fundamental para compreender como os conhecimentos contribuem para o avanço das forças produtivas e, consequentemente, como contribuem para a forma de viver, sobretudo, tomando em conta a cultura local, o sistema produtivo e o trabalho humano da região na qual a escola está inserida. Também as forças econômicas, políticas e socais precisam ser compreendidas, pois interferem na produção local e regional e exercem relações com o que corre nacional e mundialmente. Sobre a falta de entendimento desses aspectos e sobre o significado das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como estruturantes do EMI, o autor considera:

> (...) por não compreender a relação parte/totalidade, se avança pouco na direção de romper com a visão de que as disciplinas da educação geral são

> importantes apenas porque seus conteúdos são necessários para o bom desenvolvimento dos estudantes nas disciplinas profissionalizantes. Assim, se continua naturalizando uma relação de instrumentalidade entre as disciplinas gerais e profissionalizantes. (MOURA, 2013, p. 118)

Outra reflexão importante trazida por Moura (2013), diz respeito à distribuição das disciplinas gerais e específicas ao longo do curso de EMI. Trata-se da crítica ao fato de o currículo estar organizado de maneira que as disciplinas da formação geral, científicas, geralmente ocorram ao início, seguidas das disciplinas da formação profissional. Este tipo de organização está fundamentada na crença de que a relação entre ciência e tecnologia ocorre de maneira linear, desconsiderando a complexidade inerente a essas dimensões, pois tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico, como estes podem estimular o desenvolvimento de novas tecnologias. Portanto, esse tipo de distribuição curricular dificulta a materialização do currículo integrado.

Ainda a respeito dessas questões ligadas ao currículo integrado, a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), por meio do Decreto nº 12.603/2025, trouxe outros referenciais normativos para a consolidação de uma concepção ampliada de formação humana no âmbito da educação brasileira, ao estabelecer como finalidade a “formação integral e cidadã” articulada à democratização do acesso, à equidade e ao respeito à diversidade. Por meio dessas afirmações, acreditamos que, em certa medida, o decreto insere a Educação Profissional e Tecnológica em uma perspectiva que dialoga diretamente com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Esses princípios estabelecidos pelo decreto reforçam essa perspectiva ao destacarem a indissociabilidade entre educação e prática social, a centralidade do trabalho como princípio educativo e o respeito às diversidades étnico-raciais, culturais e de gênero. Além disso, ao enfatizar valores como equidade, inclusão social, participação democrática e pluralismo de ideias, a política incorpora elementos fundamentais para a construção de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar.

Observa-se que a PNEPT não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas propõe uma articulação entre educação, inclusão social e inserção socioprodutiva, reconhecendo o trabalho como dimensão constitutiva da vida social e da cidadania. Tal orientação converge com a compreensão de que a Educação em Direitos Humanos deve perpassar os currículos como prática formativa comprometida

com a dignidade humana, a justiça social e o reconhecimento das diferenças.

No contexto do Ensino Médio Integrado, tais diretrizes adquirem especial relevância, uma vez que essa modalidade se estrutura na articulação entre formação geral e formação técnica, buscando superar a histórica dualidade educacional brasileira. A integração proposta pelo decreto, entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura, reforça a possibilidade de construção de currículos integrados que promovam uma formação omnilateral, na qual os sujeitos sejam compreendidos em sua totalidade histórica, social e cultural.

Além disso, ao prever a organização de itinerários formativos articulados à formação geral básica e ao enfatizar a permanência e o êxito dos estudantes, a PNEPT contribui para a materialização de uma educação comprometida com a redução das desigualdades e com a garantia do direito à educação de qualidade. Nesse cenário, uma abordagem que considere a Educação em Direitos Humanos no currículo do Ensino Médio Integrado não se configura como elemento acessório, mas como dimensão estruturante, capaz de orientar práticas pedagógicas voltadas à formação crítica, à participação social e ao exercício da cidadania, tendo em vista que o decreto reafirma a necessidade de uma formação que articule saberes técnicos e humanísticos, orientada por princípios democráticos, inclusivos e socialmente referenciados.

Outra normativa que dialoga e corrobora para uma perspectiva curricular diferenciada é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecendo orientações gerais para a organização curricular dessa etapa da educação básica e para a estruturação dos itinerários formativos. O documento determina que tais diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas unidades escolares na elaboração, implementação e avaliação de suas propostas curriculares, aplicando-se a todas as formas de oferta do ensino médio.

As diretrizes definem que sua organização deve ocorrer em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e com as Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, assegurando coerência entre diferentes normativas educacionais. Nesse sentido, orientam as políticas públicas educacionais das diferentes esferas federativas, estabelecendo fundamentos comuns para o planejamento curricular das redes públicas e privadas de ensino.

No que se refere à organização curricular, a resolução estabelece que o ensino médio deve ser estruturado de modo a contemplar a formação geral e os itinerários formativos, garantindo unidade na formação dos estudantes e respeito às especificidades de cada sistema de ensino. Essa organização curricular deve considerar as diferentes formas de oferta e assegurar a continuidade dos estudos, inclusive em contextos de transição entre modelos curriculares.

Além disso, a normativa prevê que os sistemas de ensino poderão adotar regime de transição entre a organização curricular anterior e a nova estrutura definida pelas diretrizes, assegurando o aproveitamento integral dos estudos realizados pelos estudantes e vedando a ampliação da duração do ensino médio.

Por fim, a resolução estabelece a revogação das diretrizes anteriores, mantendo-as apenas para fins de transição, e fixa a obrigatoriedade de implementação das novas orientações a partir de sua entrada em vigor. Dessa forma, consolida-se um novo marco normativo para o ensino médio, definindo parâmetros para a organização curricular e para a articulação entre formação geral e percursos formativos no âmbito dos sistemas de ensino, além de trazer uma visão de currículo pautada em parâmetros justos do ponto de vista da gestão educacional e escolar e das práticas pedagógicas.

> Art. 5º Considera-se, para fins desta Resolução:
>
> (...) IV - justiça curricular: princípio de organização do currículo que estabelece como parâmetros para a tomada de decisões da gestão educacional, da gestão escolar e das práticas pedagógicas:
>
> a) a priorização de conhecimentos e conteúdos de ensino orientados para a promoção, defesa e compromisso com a garantia de uma vida digna para todas as pessoas;
>
> b) a explicitação e a materialização de uma ética do cuidado e do bem viver nas relações entre o estado e a sociedade; e
>
> c) a construção de uma convivência solidária e democrática, comprometida com a realização cotidiana dos direitos humanos e a superação das múltiplas formas de exclusão, discriminação, preconceitos e opressão; (DCNEM, 2024, pg. 3)

Tendo em vista a materialidade das propostas de integração curricular no contexto das discussões em torno do EMI, cada destacar que a presente pesquisa foi inspirada, incialmente, no Ensino Médio Integrado SESI/SENAI, entretanto, no decorrer do processo de pesquisa, observou-se que esta possuía um caráter bem

mais amplo, passível de ser aplicada a diversos práticas no contexto do EMI e da EPT.

O Serviço Social da Indústria [3]– Departamento Regional do Estado do Rio de Janeiro - SESI-RJ dirige, orienta e mantém uma rede de unidades operacionais prestadoras de serviços que, em cumprimento ao disposto no § 1º do artigo 1º do seu Regulamento, desenvolve atividades nas áreas de saúde, educação, esporte e lazer. Com base no disposto no artigo 5º, o SESI-RJ possui escolas em suas Unidades Operacionais, nas quais oferece Educação Básica, podendo ser articulada com a Educação Profissional e Tecnológica. As ações de Educação Básica do SESI-RJ têm sido articuladas com a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [4]– Departamento Regional do Rio de Janeiro - SENAI-RJ ao longo dos anos, nos termos da legislação em vigor, mediante termo de cooperação. A proposta de articulação do Ensino Médio com cursos técnicos ganhou maior enfoque institucional a partir de 2010, tendo sido experimentados alguns modelos pedagógicos e de oferta. Entretanto, a partir de 2022, conforme possibilidades abertas na legislação do Ensino Médio com a publicação da Lei nº 13.415/2017, o SESI-RJ, em parceria com SENAI-RJ, avançou para uma nova proposta conjunta de Ensino Médio e Curso Técnico concomitante e de tempo integral, o que vem representando uma evolução no sentido da superação da concepção articulada realizada até então pelas instituições.

Apesar de limitações e possibilidades de melhoria, o modelo pode ser considerado mais integrado e inovador, pois propõe um Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica que totaliza 4200h, no qual os estudantes complementam sua formação optando por dois clubes de área de conhecimento a cada ano (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas) e opção de aulas para desenvolvimento científico ou com foco na criatividade a partir da

[3] Criado pelo Decreto-Lei Nº 9.403/1946 e regulamentado pelo Decreto Nº 57.375/1965, o Serviço Social da Indústria (SESI) tem por objetivo desenvolver e ofertar educação, voltada para o mundo do trabalho, como também aumentar a produtividade e a competitividade da indústria por meio da promoção da saúde e da segurança do trabalhador. Oferece programas e soluções de promoção de segurança, saúde e qualidade de vida para as indústrias, por meio de uma rede integrada, que atua em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal.

[4] Criado pelo Decreto-Lei 4.048/1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma instituição privada brasileira de interesse público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, estando fora da administração pública. Tem por finalidade estimular a inovação industrial por meio da educação, consultoria, pesquisa aplicada e serviços técnicos e tecnológicos para as empresas Brasil.

arte contemporânea. Os clubes de áreas de conhecimento, como é o caso do Clube de Ciências Humanas, que inspira, em certa medida, esta pesquisa, possuem cargas horárias definidas para o ano letivo e se constituem como momento propício de aprofundamento de questões ligadas à realidade sociocultural e política, motivo pelo qual a Educação em Direitos Humanos poderia ser inserida no currículo e nas respectivas práticas pedagógicas. Pode-se estabelecer como um momento no qual se introduza a temática de Educação em Direitos Humanos intencional e interdisciplinarmente, fugindo da maneira isolada e fragmentada que vem sendo apresentada, sobretudo, nos currículos de Educação Profissional e Tecnológica.

A aproximação com a pesquisa se evidencia por meio da proposta de abordagem curricular da temática Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, de modo que contribua para uma formação integral, omnilateral e emancipatória.

Parte-se da hipótese de que um projeto curricular que contemple a Educação em Direitos Humanos (EDH) intencionalmente estruturada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, pode contribuir para uma formação integral, em contraposição a um Ensino Médio preocupado apenas com a inserção no mundo do trabalho e suas demandas imediatas, trazendo para as instituições ofertantes da EPT novas perspectivas e alguns desafios, mas também uma gama de possibilidades de melhoria, que podem se estabelecer como ponto de superação de mecanismos de limitação históricos, como é o caso de uma educação voltada somente para a atuação imediata no mercado de trabalho, evoluindo para o rompimento com a visão utilitarista e reducionista da Educação Profissional e Tecnológica.

Neste contexto, a intersecção entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Profissional e Tecnológica poderá se estabelecer como temática curricular norteadora e intencional. Entendemos que uma instituição escolar que se propõe a formar tanto para o mundo do trabalho como para a vida, necessita estabelecer políticas institucionais, visão curricular, práticas pedagógicas e formação continuada de professores comprometidas com uma formação verdadeiramente humanizada e cidadã, seja para a atuação nas áreas formativas das habilitações técnicas de nível médio, seja para a continuidade de estudos via educação superior, contribuindo com os mecanismos emancipatórios de escolha cidadã de seus estudantes e egressos.

Desse modo, assumindo para a Educação Profissional e Tecnológica um

papel social de formação de seus estudantes para o trabalho e, sobretudo para a vida, teríamos na Educação em Direitos Humanos um alicerce fundamental na promoção de uma educação para trabalho pautada no combate à violência, aos diversos preconceitos, à intolerância quanto às diversidades, contribuindo para uma atuação de seus egressos como cidadãos protagonistas no contexto profissional e, também, na sociedade. Acreditamos, assim, que a EDH pode contribuir para um ensino menos utilitarista e mais humanizado na EPT, na medida em que pode se constituir capaz de promover práticas democráticas e emancipatórias nesses egressos, com potencial formativo real desses sujeitos sociais.

Sob o ponto de vista da prática pedagógica, um caminho importante para materialização do EMI consiste em ações como eventos técnico-científicos, palestras, mesas-redondas, minicursos, oficinas etc., pois se tornam em ambientes favoráveis à integração curricular e podem promover um certo diálogo tanto entre as distintas disciplinas, como entre áreas de conhecimento (MOURA, 2013). Acreditamos que a abordagem curricular da Educação em Direitos Humanos, central para a formação integral dos alunos de EPT, se encaixa nesse contexto, pois ela poderia ser tema norteador da aprendizagem, sobre o qual seria possível planejar e pôr em exercício uma prática pedagógica compatível com a elevação do status da EPT como mero utilitarista, para uma perspectiva de formação mais ampla e emancipatória, fundamentada na formação humana e cidadã.

Moura (2013) defende, ainda que uma prática pedagógica verdadeiramente interdisciplinar só seria possível por meio por meio de processos sistematizados e planejados conjuntamente, não como resultado de iniciativas individuais ou de grupos isolados.

> Para alcançar a interdisciplinaridade, seria necessário um diálogo entre as disciplinas/áreas em torno do objeto de estudo comum a partir de um planejamento coletivo no sentido de buscar as conexões existentes entre as disciplinas/cursos/áreas envolvidas. (MOURA, 2013, p. 123)

O que tem se observado são trabalhos interdisciplinares, mas sem necessariamente haver um planejamento conjunto. Deste modo, esse tipo de iniciativa do corpo docente não pode ser considerada trabalho interdisciplinar e nem coletivo, pois se constituem como práticas pontuais. Apesar da importância de articulação entre as disciplinas, de modo a promover certo diálogo entre conteúdos ao longo do

desenvolvimento do currículo, o que se evidencia é a falta de intencionalidade e sistematização das ações pedagógicas dificultando sobremaneira a institucionalização.

Cabe destacar, também, que tais práticas ficam restritas à dimensão metodológica da interdisciplinaridade e esta dimensão daria conta somente de uma das bases da EMI, mas não seria a única.

> Assim, não incidem em princípios importantes, que são centrais na concepção de formação humana integral - que sustenta o EMI -, como o trabalho como princípio educativo; o todo como síntese das múltiplas relações; homens e mulheres como seres histórico-sociais. Diante desse quadro, tais práticas não contribuem para avanços nas dimensões epistemológica e ético-política do currículo integrado. Cabe explicitar que essa constatação é coerente com a discussão feita anteriormente acerca da categoria concepção, onde se evidenciou uma compreensão parcial acerca do EMI. Ora, se a compreensão é parcial, é razoável que as práticas voltadas à integração também o sejam. (MOURA, 2013, p.126)

A problematização proposta por Silva (2007) evidencia que o currículo não pode ser compreendido como um instrumento neutro ou meramente técnico de organização do ensino, mas como um espaço de disputas em torno de projetos de sociedade, de formação humana e de produção de conhecimentos. Ao levantar questões fundamentais sobre os objetivos da educação escolarizada, como a formação para o trabalho ou para a cidadania, a centralidade dos saberes acadêmicos ou das experiências dos sujeitos, e a função de adaptação ou transformação social, o autor explicita que toda escolha curricular implica posicionamentos políticos e ideológicos, ainda que estes nem sempre se apresentem de forma explícita.

> Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?", na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2007, P. 14 e 15)

No contexto do Ensino Médio Integrado, tais tensões tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que essa modalidade se constitui justamente na tentativa de

superar a dicotomia histórica entre formação geral e formação profissional. A proposta de integração desafia concepções tradicionais de currículo que privilegiam a fragmentação dos saberes e a hierarquização entre conhecimentos considerados “teóricos” e “práticos”. Nesse sentido, pensar o currículo do Ensino Médio Integrado implica reconhecer a necessidade de articular diferentes formas de conhecimento — científicas, técnicas, culturais e sociais — de maneira a construir percursos formativos que dialoguem com a realidade dos estudantes e com as demandas da sociedade.

Essa reflexão se conecta diretamente com a abordagem curricular da Educação em Direitos Humanos, na medida em que esta também tensiona os conteúdos e as finalidades do currículo. Ao questionar se a educação deve preparar para a adaptação à ordem vigente ou para sua transformação, Silva (2007) aponta para um dilema central que é igualmente enfrentado pela EDH. Não se trata apenas de inserir os direitos humanos no currículo, pois não significa incluir novos conteúdos no currículo prescrito (ou explícito), mas reorientar o próprio sentido da educação, colocando no centro a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer desigualdades, reivindicar direitos e participar ativamente da vida democrática.

A distinção entre objetivos explícitos e implícitos do currículo revela a importância de considerar não apenas aquilo que é formalmente prescrito, mas também os valores, normas e práticas que são transmitidos de maneira silenciosa no cotidiano escolar: o chamado currículo oculto. Assim, a Educação em Direitos Humanos assumiria um papel fundamental ao problematizar práticas discriminatórias, hierarquizações e exclusões que podem estar naturalizadas no ambiente educativo. A sua inserção no Ensino Médio Integrado poderia contribuir para tornar visíveis e questionáveis essas dimensões implícitas, promovendo uma formação mais consciente e crítica.

Na perspectiva de currículo trazida por Silva (2007), não podemos deixar de lado os aspectos que envolvem a sua formatação e sua estrutura, pois ele não é neutro, mas um campo de disputas políticas, ideológicas e sociais, onde serão definidos os rumos da educação, da formação e construção do ser humano e do papel da escola na sociedade. Tal perspectiva implica pensar o Ensino Médio Integrado e a Educação em Direitos Humanos como fundamentos nessa construção, quando tocam toda estrutura tradicional de ensino, o implica na construção de bases para

práticas educativas comprometidas não apenas com a qualificação para o trabalho, mas com a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade social.

Silva (2007) nos leva à reflexão acerca dos tipos de currículo e de como eles podem conter objetivos explícitos, e também os objetivos implícitos da educação escolarizada:

> Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes "objetivos" do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências "subjetivas" das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2007. P. 22)

Ainda considerando os objetivos do ensino escolarizado e as práticas pedagógicas do currículo tradicional, Freire (2005) nos faz refletir sobre a concepção "bancária" de educação e sobre como ela contribui para uma visão de que os educandos necessitam ser "preenchidos" por "saberes" que o educador considera o "verdadeiro saber", mas que, na verdade, só se constituem enquanto mecanismos de interesse dos opressores. Trazendo para a dimensão ético-política da EPT, podemos enxergar o quanto a educação "bancária" pode servir aos apelos mercadológicos, pois pode se prestar à armadilha reducionista de formar para, e somente para, o mercado de trabalho. Assumir esse papel reducionista é trazer para a EPT uma função reprodutora dos mecanismos de dominação capitalista e perpetuadora da sociedade atual, em detrimento de uma EPT preocupada com a formação humana integral e libertadora.

A medida em que a educação "bancária" considera o educando um mero "recipiente", ou seja, o reduz a "quase coisa", podemos enxergar um bom paralelo com a formação em EPT, pois fica evidente o caráter inibidor de criação, de atuação desse educando no mundo, visto que permanece, assim, doutrinado "no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão". Para transpor com essa lógica, é necessário, portanto, um olhar, uma prática de educação diferente, mas capaz de transformar os homens e, por consequência, a realidade objetiva.

> E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (FREIRE, 2005. P. 106 e 107)

Quanto à atuação dos professores, observamos as dificuldades e os problemas inerentes à formação de professores na Educação Profissional, e não somente para atuação no EMI, constituindo-se em um problema histórico da educação brasileira. O que se observa é que os professores atuantes na EPT não vivenciaram processos sistematizados de formação destinados à sua atuação específica no campo da educação profissional e tecnológica. Para formar o docente da EPT, o ideal seria considerar duas dimensões formativas, a saber: a formação nível de pós-graduação *stricto sensu* na área de conhecimentos específicos (para o aprofundamento de conhecimentos e a formação como pesquisador), bem como, a dimensão didático-político-pedagógica, visando a preparação para a integração entre o ensino médio e a educação profissional (MOURA, 2013).

Freire (2025) explicita os saberes necessários à prática educativa comprometida com a formação crítica, ética e democrática. Ao compreender o processo educativo como prática intencional, histórica e política, Freire afasta a concepção de ensino ancorada apenas na transferência de conhecimentos e o reposiciona segundo pressupostos do ato de ensinar.

Nessa perspectiva, ensinar se configura como processo de criação de possibilidades para a produção e construção do saber, exigindo do docente a compreensão de que: “Ensinar exige consciência do inacabamento”, “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”, “Ensinar exige bom-senso”, “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, “Ensinar exige apreensão da realidade”, “Ensinar exige alegria e esperança”, “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, “Ensinar exige curiosidade” (FREIRE, 2025). Para cada uma dessas afirmações, Paulo Freire dedica uma seção da obra Pedagogia da Autonomia, demonstrando sua preocupação com uma postura docente investigativa, que respeita os saberes dos educandos e que persegue a permanente reflexão sobre a própria prática. Tal compreensão dialoga diretamente com a proposta de um Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica que não se limite à capacitação técnica imediata,

mas que se organize como espaço de desenvolvimento da consciência crítica, da leitura de mundo e da atuação cidadã.

> A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a ‘espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo, e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos, podem romper com a ética. Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo ou de outro grupo familiar e depois tenham visitado os “familiares” para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em “cidades de tigres asiáticos”. (...) Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (FREIRE, 2025. P 51 e 52)

Portanto, a autonomia intelectual e moral dos estudantes é vista como importante objetivo formativo central, pois é compreendida como a capacidade de posicionamento crítico, a tomada de decisão responsável e a participação social. A autonomia, nesse sentido, é construída nas relações pedagógicas, no exercício do diálogo, na problematização da realidade e na valorização da curiosidade epistemológica, elementos que se articulam com propostas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, como aquelas que podem ser desenvolvidas nos Laboratórios (ou, como no caso do SESI RJ, nos Clubes) de Ciências Humanas.

Nesse sentido, o foco está no fato de que a prática educativa demanda ética, respeito, coerência e compromisso com a dignidade dos educandos, rejeitando práticas autoritárias, discriminatórias ou reducionistas. Essa dimensão ética da docência aproxima-se diretamente dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, na medida em que ambas defendem processos educativos voltados à valorização da diversidade, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de relações sociais mais justas e democráticas, considerando, ainda, o contexto da formação para o trabalho.

Freire (2025) se posiciona em defesa Educação em Direitos Humanos, apesar da polarização política e seus reflexos na prática ao explicitar que determinados saberes são constitutivos da prática educativa independentemente da posição político-ideológica do educador. Paulo Freire tensiona uma compreensão reducionista da

docência como mero exercício técnico ou neutro. Ainda que reconheça a existência de projetos pedagógicos distintos, progressistas ou conservadores, o autor destaca a existência de um núcleo de saberes que se impõem como exigência da própria natureza do ato educativo. Tal afirmação é particularmente relevante no contexto do Ensino Médio Integrado, na medida em que reforça a necessidade de uma formação docente que vá além da especialização disciplinar ou técnica, incorporando dimensões éticas, políticas e epistemológicas inerentes ao processo educativo.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa discussão ganha contornos ainda mais complexos, uma vez que historicamente esse campo foi atravessado por perspectivas instrumentalistas e tecnicistas, voltadas prioritariamente à formação para o mercado de trabalho. A reflexão freireana, ao enfatizar saberes indispensáveis à prática docente em si, contribui para deslocar o foco da mera transmissão de competências técnicas para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na problematização e no reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos do conhecimento e de sua formação humana. Assim, mesmo em contextos marcados por orientações mais conservadoras, tais saberes permanecem como condição para a efetivação de uma educação que se pretenda minimamente consistente.

Quando articulada à Educação em Direitos Humanos, essa compreensão amplia-se ao evidenciar que certos princípios, como o respeito à dignidade humana, a valorização da diversidade e a promoção da participação crítica, não podem ser tratados como opcionais ou dependentes de alinhamentos ideológicos específicos. Ao contrário, configuram-se como fundamentos éticos da própria prática educativa. Nesse sentido, a EDH dialoga diretamente com a perspectiva freireana ao afirmar que a educação, em qualquer de suas modalidades, implica necessariamente uma relação com valores, direitos e formas de convivência social.

No contexto do Ensino Médio Integrado, essa articulação torna-se estratégica, pois a proposta de integração entre formação geral e formação técnica exige não apenas a reorganização curricular, mas também a redefinição do papel do educador. Este passa a ser convocado a mediar processos formativos que integrem conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais, ao mesmo tempo em que promove a formação crítica dos estudantes. Desse modo, os saberes docentes apontados por Freire podem ser compreendidos como elementos estruturantes para a consolidação

de uma prática pedagógica que, ao integrar trabalho, ciência e cultura, também incorpore a dimensão dos direitos humanos como eixo transversal e constitutivo da formação.

Assim, ao reconhecer a existência de saberes inerentes à prática educativa, independentemente de sua orientação política, abre-se espaço para a construção de um campo comum a partir do qual se pode fortalecer as bases conceituais da Educação em Direitos Humanos no currículo do Ensino Médio Integrado. Esse movimento contribui para consolidar uma formação que não apenas articula diferentes áreas do conhecimento, mas que também se compromete com a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade.

> Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecerem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.Na continuidade da leitura, vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. (FREIRE, 2025, pg. 23)

Freire (2025) deixa muito claro que educar não é uma mera transmissão de conhecimentos quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Para ele, é preciso insistir na necessidade de estar claro aos professores e professoras e seus educandos tal premissa, mas isto demandaria testemunho, vivência, capazes de explicitar as razões de ser da prática pedagógica, ou seja, razões ontológicas, políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas.

> Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.Fora disso, me emaranho na rede de contradições em que meu testemunho, inaudêntido, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tudo tão fingido quanto quem diz conhecer o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra, mas competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que é loura, de olhos azuis, mas competente e descente. (FREIRE, 2025, pg. 47 e 48)

A experiência de educar e aprender enquanto se ensina é profundamente transformadora, na medida em que se compreende a prática educativa como um processo dialógico e mutuamente constitutivo entre educador e educando (FREIRE, 2025). Esta consciência é especialmente fecunda para a análise do Ensino Médio Integrado, pois ao afirmar que “não há docência sem discência”, o autor rompe com a lógica transmissiva e hierarquizada do ensino, propondo uma relação pedagógica em que ensinar e aprender se constituem como momentos indissociáveis de um mesmo processo formativo. Tal perspectiva desloca o foco da centralidade do professor como detentor do saber para uma dinâmica em que o conhecimento é construído na interação, reconhecendo os sujeitos envolvidos como históricos, inacabados e em permanente formação.

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2025, pg. 25)

Essa concepção assume relevância ainda maior no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado, pois se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionalmente orientadas pela reprodução de técnicas e procedimentos repetitivos. Ao invés de reduzir o ensino à capacitação instrumental, a perspectiva freireana propõe uma prática educativa em que o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, articulando saberes científicos, tecnológicos e experiências de vida. Essa abordagem se alinha diretamente aos princípios do Ensino Médio Integrado, que pressupõe a superação da fragmentação curricular e a construção de práticas formativas mais significativas e contextualizadas.

Além disso, ao caracterizar o ato de ensinar-aprender como uma “experiência total”, que envolve dimensões políticas, ideológicas, gnosiológicas, pedagógicas, estéticas e éticas, Freire amplia a compreensão da educação para além de seus aspectos cognitivos. Tal entendimento é fundamental para a abordagem de conteúdos como os da Educação em Direitos Humanos, uma vez que esta não se limita à transmissão de conteúdos normativos, mas implica a vivência de valores, atitudes e práticas que afirmem a dignidade humana. A articulação entre “boniteza”, “decência”

e “seriedade”, mencionada pelo autor, aponta para a necessidade de uma prática educativa que una rigor intelectual e compromisso ético, reconhecendo a dimensão sensível e estética como parte constitutiva da formação humana.

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2025, pg. 26)

Nesse sentido, a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, quando orientada por uma perspectiva dialógica e humanizadora, cria condições para que a Educação em Direitos Humanos se efetive de maneira transversal e concreta. A relação pedagógica, compreendida como espaço de troca, escuta e construção coletiva, torna-se um terreno privilegiado para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, justiça e participação democrática. Assim, mais do que um conteúdo a ser incorporado ao currículo, a EDH passa a se constituir como prática vivida no cotidiano escolar.

Dessa forma, ao reconhecer a indissociabilidade entre docência e discência e a complexidade da experiência educativa, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado que articulem formação técnica e formação humana em sua integralidade. Tal articulação contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes não apenas de atuar no mundo do trabalho, mas também de compreender e intervir nas realidades sociais de forma ética e comprometida com a promoção dos direitos humanos.

Especificamente sobre a Educação Libertadora, Freire (2024) nos apresenta uma reflexão acerca da formação histórico-social brasileira, o que nos auxilia a considerar os desafios da Educação em Direitos Humanos no contexto do Ensino Médio Integrado. Na medida em que evidencia que a constituição do Brasil se deu sob bases marcadas pela exclusão, pela escravidão e por profundas desigualdades estruturais, o autor explicita que a negação dos direitos humanos não é um fenômeno esporádico, mas um elemento constitutivo das relações sociais no país. Nesse sentido, a desumanização não se apresenta apenas como prática individual, mas como lógica histórica e socialmente produzida, que atravessa instituições, práticas e subjetividades.

Essa herança histórica, marcada pela escravidão da população negra, pela violência contra os povos indígenas e pela subordinação das mulheres, contribuiu para

a naturalização de relações sociais desiguais e para a dificuldade de reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Tal processo impacta diretamente o campo educacional, que, muitas vezes, reproduz essas desigualdades ao invés de problematizá-las. Assim, a abordagem da Educação em Direitos Humanos no currículo não pode ser compreendida como um acréscimo pontual, mas como uma necessidade estruturante, voltada à desconstrução de práticas e concepções historicamente enraizadas e perpetuadas pela visão tradicional de educação, com destaque para a educação profissional e seus pressupostos metodológicos e pedagógicos muitas vezes reducionistas a um viés de formação para o mercado de trabalho.

> Somos um país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão de determinadas pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo em todos mandava; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral. Assim, herdamos na própria carne e em nossa mente, como classe privilegiada, ou apenas dita "superior", a prática da desumanização, que nega a própria existência humana: a humanidade em processo permanente de humanização, que pode fazer dos indivíduos Seres Mais. Fizemo-nos assim um povo sem a capacidade de ver o outro e a outra, de lhes assistir na garantia de ter todos os Direitos Humanos respeitados, consagrados. Portanto, a escravidão negra, a aculturação dos indígenas, a submissão e o maltrato das mulheres solidificaram historicamente a negação, intencional e sistemática, dos Direitos Humanos à maioria dos brasileiros e brasileiras. (FREIRE, 2024, pg. 17 e 18)

Podemos dizer que na proposta do Ensino Médio Integrado, essa discussão ganha centralidade, pois a integração entre formação geral e formação profissional exige o reconhecimento do estudante em sua totalidade, incluindo sua inserção em uma sociedade profundamente desigual. A formação integrada, ao se propor a superar a fragmentação entre trabalho, ciência e cultura, também precisa enfrentar as contradições sociais que marcam o mundo do trabalho e as relações sociais mais amplas. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos tem potencial para atuar como eixo fundamental na construção de uma formação que não apenas qualifique para o trabalho, mas que também promova a consciência crítica sobre as condições históricas e sociais que o estruturam.

Além disso, ao discutir a desumanização como uma "aberração" produzida no próprio processo de construção cultural, Freire (2024) aponta para o caráter contraditório da ação humana: ao mesmo tempo em que somos capazes de criar cultura e transformar a natureza, também produzimos práticas que negam nossa própria humanidade. Essa contradição evidencia que a humanização não é um dado,

mas um processo em permanente construção, que exige intencionalidade, reflexão e ação. Tal compreensão dialoga diretamente com os pressupostos da Educação em Direitos Humanos, que entende a formação humana como um processo contínuo de afirmação da dignidade e de construção de relações mais justas e solidárias.

> ... ao criarmos a cultura e estabelecermos os fatos culturais mais importantes dentro do grupo onde vivemos, as ações culturais que a inteligência humana prática, mudando a natureza para o seu próprio deleite e necessidade, tornou-se possível, contraditoriamente, a aberração que é a transgressão da ética, a desumanização. A "humanidade", que é a natureza mais profunda e verdadeiramente autêntica dos seres humanos, da existência humana, que deveria ser normal e respeitada nas relações entre gentes, passou a ser buscada como algo acima de nossas ações pensadas ou espontâneas, praticadas cotidianamente. Buscamos o tempo todo, muito de nós, essa humanidade, que deveria ser parte indivisível dos seres humanos. (FREIRE, 2024, pg. 18)

Nesse contexto, acreditamos que o Ensino Médio Integrado se configura como um espaço privilegiado para a promoção desse processo de humanização, na medida em que articula diferentes dimensões da formação e possibilita a problematização das condições concretas de existência dos sujeitos. A incorporação da Educação em Direitos Humanos, portanto, contribui para que essa formação não se restrinja à dimensão técnica, mas se amplie para a construção de sujeitos capazes de reconhecer o outro, de se posicionar criticamente diante das desigualdades e de atuar, dentro de seus limites vivenciais, sobre a realidade posta. Ao evidenciar as raízes históricas da desumanização e a necessidade de sua superação, a reflexão Freiriana reforça a importância de uma educação comprometida com a formação de "Seres Mais", isto é, sujeitos em processo permanente de humanização. No interior do Ensino Médio Integrado, essa perspectiva se concretiza na construção de práticas pedagógicas que articulem conhecimento, trabalho e direitos humanos, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania.

No Brasil, infelizmente, os avanços no campo legislativo a respeito dos direitos humanos seguem sucumbidos a discursos distorcidos. Frases como "direitos humanos para humanos direitos" e "direitos humanos só servem para defender bandidos" continuam a ser repetidas pela mídia e por aqueles que se interessam na continuidade da incompreensão acerca do tema (STARCK & SILVA, 2023).

Ainda acerca da dificuldade de compreensão em torno do termo Direitos Humanos, Sacavino & Candau (2008) sinalizam sobre a polissemia de expressões utilizadas e alertam: "É importante não deixar que a expressão direitos humanos seja

substituída por outras mais ambíguas que restrinjam a educação em direitos humanos a educação em valores, inibindo seu caráter político.” Em resposta a esse movimento, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de uma nova cultura sobre os direitos humanos que perpassa a prática educativa e que ultrapasse o senso comum a respeito desse tão importante tema para a construção cidadã dos sujeitos.

A Educação Profissional e Tecnológica tem almejado, ao longo dos anos, evoluir de uma visão reducionista de formação unicamente técnica para uma preocupação com a formação integral dos estudantes. Neste contexto de alargamento de função, a Educação em Direitos Humanos assume um papel essencial, na medida em que pode ser entendida como norteadora de todos os aspectos sociais, inclusive no mundo do trabalho, razão pela qual deve ser incorporada em currículos focados em mudança de status da EPT.

Tomemos por base a pesquisa de Starck & Silva (2023) que remonta a uma certa preocupação dos Institutos Federais no sentido de incluir problemáticas sociais em seus currículos, mas esta inserção ainda se configura como fragmentada e isolada. Dos vinte e dois cursos técnicos ofertados nos quinze campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro, apenas no Curso Técnico de Moda foi encontrada uma disciplina em que figura o termo “Direitos Humanos”, o que demonstra espaço e necessidade de desenvolvimento de uma educação em direitos humanos na EPT, como alicerce para uma aprendizagem focada no trabalho de desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a partir de uma perspectiva curricular adequada e coerente com os desafios de uma EPT interessada na formação integral. Cabe citar ainda que, historicamente, com o fim do regime autoritário e, com a retomada da democracia, vimos movimentações populares e organizações que resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a constituição cidadã que, juntamente com as demais leis, tratados e convenções, formam a legislação brasileira sobre os Direitos Humanos.

Destacadamente, são os três Programas Nacionais de Direitos Humanos, a saber: o primeiro PNDH (BRASIL, 1996) focado no combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade; o segundo Programa (BRASIL, 2002) que discutiu os direitos civis e políticos, com destaque para a questão dos afrodescendentes; e o terceiro PNDH (BRASIL, 2009) que aponta para necessidade de ações formais e informais em torno da educação em direitos humanos nos níveis básico, superior e informal, mas deixa

de fora a EPT.

Educar em direitos humanos exige mudança de cultura, visando a construção de uma formação mais humanizada para a constituição de sujeitos de direitos e fortalecimento da democracia. Assim, as práticas educacionais nesse sentido precisam materializar políticas, conteúdos e currículos que suportem o desfazimento da herança histórica deixada pelo regime autoritário a partir da década de 60. Os impactos dessa educação não são observados somente nos sujeitos isoladamente, mas produzem seus efeitos na sociedade, por meio da tomada de consciência de seus direitos e deveres (STARCK & SILVA, 2023).

Para Sacavino & Candau (2008), podemos sistematizar a Educação em Direitos Humanos em três dimensões, a saber: uma primeira que diz respeito à formação de sujeitos de direito no nível pessoal e coletivo, articulando questões éticas, político-sociais, culturais, além de práticas concretas; uma segunda que favoreça a o processo de “empoderamento” dos atores sociais historicamente marginalizados, discriminados, minoritários, de modo que comecem a exercer o poder enquanto sujeitos; e uma terceira que fala sobre processos de transformação, processos de mudança necessários para a construção de sociedades de fato humanas e democráticas. Esses elementos estariam articulados formam uma educação em direitos humanos que se relaciona com o “educar para o nunca mais”, capaz de “resgatar a memória histórica, romper com a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente” nos países latino-americanos.

Moura (2017) estrutura seu trabalho de dissertação em torno da Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e nos assinala a função dessa articulação no combate à violência, à exclusão social, ao preconceito e à falta de tolerância às diversidades, além de se instituir como prática promotora de protagonismo social, empoderamento e emancipação de sujeitos.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de reforçar práticas pedagógicas embasadas na estimulação do pensamento crítico e da formação integral dos estudantes, terreno fértil para a Educação em Direitos Humanos, como base para o enriquecimento do pensamento crítico e considera as lacunas inerentes à formação docente no Brasil. Na prática, a pesquisa, também por meio do produto educacional, destaca como projetos pedagógicos alicerçados na elaboração de projetos pedagógicos em EDH possuem potencial formador numa perspectiva libertadora.

Neste contexto, a intersecção entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Profissional e Tecnológica poderá se estabelecer como temática curricular norteadora e intencional. Entendemos que uma instituição escolar que se propõe a formar tanto para o mundo do trabalho como para a vida, necessita estabelecer políticas institucionais, visão curricular, práticas pedagógicas e formação continuada de professores comprometidas com uma formação verdadeiramente humanizada e cidadã, seja para a atuação nas áreas formativas das habilitações técnicas de nível médio, seja para a continuidade de estudos via educação superior, contribuindo com os mecanismos emancipatórios de escolha cidadã de seus estudantes e egressos.

Desse modo, assumindo para a Educação Profissional e Tecnológica um papel social de formação de seus estudantes para o trabalho e, sobretudo para a vida, teríamos na Educação em Direitos Humanos um alicerce fundamental na promoção de uma educação para trabalho pautada no combate à violência, aos diversos preconceitos, à intolerância quanto às diversidades, contribuindo para uma atuação de seus egressos como cidadãos protagonistas no contexto profissional e, também, na sociedade.

Acreditamos, assim, que a EDH pode contribuir para um ensino menos utilitarista e mais humanizado na EPT, na medida em que pode se constituir capaz de promover a consciência a respeito de práticas democráticas e emancipatórias nesses egressos, com potencial real de aplicação da vida desses sujeitos. Para melhor desenvolver este argumento, abordaremos no próximo capítulo uma discussão sobre quais seriam os temas fundamentais para uma EDH na EPT.

3 TEMAS FUNDAMENTAIS PARA EDH NA EPT

Neste capítulo, buscaremos dividir as análises teóricas referentes a cada tema fundamental para uma Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica em seções, de modo que possamos tratar a respeito de cada um dos temas propostos, a fim de evidenciar os motivos pelos quais seriam itens primordiais ao trabalho transversal da EDH no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista, sempre e em última instância, o público destinatário das propostas, isto é, o corpo discente.

Estabelecer esses temas fundamentais, no entanto, não esgota as possibilidades de enquadramento que, porventura, se pretenda estabelecer ao se intentar alcançar uma formação integral verdadeiramente emancipatória, crítica e cidadã. Entendemos, ao selecionar as temáticas que seguem, tratar-se de uma base, de um pilar sobre o qual será possível se iniciar um trabalho de construção de formação integral por meio de uma abordagem transversalmente construída da EDH.

Salientamos que a ordem de apresentação das seções possui um sentindo próprio para a construção lógico-textual aqui apresentada, mas não significa, em hipótese alguma, o estabelecimento de uma hierarquia nem de uma forma de trabalho imutável ou com planejamento rígido. Inclusive, essa proposta de trabalho alarga os sentidos do fazer pedagógico tradicionalmente definido, por considerar plenamente possível a aplicação dessa abordagem curricular temática para além da relação docente para discente, objetivando também possíveis discussões de discente para discente, de corpo técnico-pedagógico para discente, de bibliotecários para discentes, ou quaisquer outras possibilidades de interação que promovam debates pensados e sistematizados, e que mobilizem a comunidade escolar acerca das bases conceituais aqui estruturadas.

Acreditamos, tendo por conta as leituras teóricas aqui apresentadas, que, do universo de temas selecionados, não há um ou outro de maior importância. Não há juízo de valor de um em detrimento do outro. Todos são igualmente relevantes e se constituem enquanto elementos fundamentais para a construção de pensamento crítico e para a formação humana da classe trabalhadora. De igual maneira, a lógica de apresentação e a ordem de trabalho podem ser alteradas, tendo em vista os

pressupostos da prática pedagógica e de suas intencionalidades.

Não afirmamos que tal intencionalidade pedagógica seja simples nem que produza efeitos imediatos. Ao contrário, reconhecemos sua complexidade e seu caráter processual, mas ainda assim, acreditamos nela como fundamento indispensável para a construção de formações sólidas, sobretudo diante do risco recorrente de reduzir a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no âmbito do Ensino Médio integrado, a um mero instrumento de treinamento tecnicista voltado às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Em minha trajetória profissional, conto quase 20 anos de trabalho na EPT, lidando diretamente com a prescrição de currículos para as diversas modalidades formativas profissionalizantes, atuando em uma das maiores instituições formativas paraestatais de EPT do país, e posso afirmar, dada esta experiência, que a Educação em Direitos Humanos tem seu papel e valor na entrega de trabalhadores não somente produtivos, mas socialmente engajados e com potencial de se posicionar frente às injustiças explícitas ou veladas. Entretanto, afirmo, considerando ainda a mencionada experiência profissional, que pouco se vê da perspectiva da Educação em Direitos Humanos nas salas de aula e laboratórios de EPT.

Como detalhamos no capítulo 1, várias políticas públicas têm sido aprovadas, tendo como foco a Educação Profissional no país. Destacamos, ainda, as metas auspiciosas estipuladas para a EPT no Plano Nacional de Educação (PNE)[5], que estabelecem objetivos, dos quais selecionamos: “ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica”; e “garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações na educação profissional e tecnológica”; além de prever: “expandir as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante, de modo a atingir 50% (cinquenta por cento) dos estudantes matriculados no ensino médio, assegurando a qualidade da oferta e a permanência do estudante, observados, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público até o final da vigência deste PNE e, no caso da rede federal, pelo

[5] O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036, instituído pela Lei 15.388, de 14 de abril de 2026, visa garantir que a educação seja direito de todos os cidadãos e cidadãs do Brasil. O texto estabelece 19 objetivos, compreendidos nas temáticas de educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio, educação integral em tempo integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, educação de jovens, adultos e idosos, estrutura e funcionamento da educação básica e participação social e gestão democrática.

menos metade dessa expansão ofertada na forma integrada.” Outra política que afeta diretamente a oferta de EPT, é o PROPAG – Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados [6], que se propõe a diminuir os juros das dívidas dos estados com o governo federal, em troca de melhorias em infraestrutura, segurança pública e educação (especialmente formação profissional).

Notemos que o estímulo ao atingimento de metas é grande, mas consideramos primordial o estímulo a discussões também sobre os parâmetros qualitativos dessa formação. Ora, parece-nos que as políticas públicas reconhecem o potencial socioprodutivo da EPT, entretanto, para além das metas quantitativas, é preciso pensar nas matrizes curriculares e bases conceituais para uma EPT de fato transformadora, que produza em seus egressos efeitos de vida.

Ainda do PNE, destacamos os objetivos e estratégias diretamente relacionadas aos aspectos qualitativos da oferta de EMI e que poderão lograr êxito sob a perspectiva de abordagem da EDH:

4) Acesso, Trajetória e Conclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

Estratégia 4.5.	Construir propostas curriculares alinhadas à cidadania, às transformações da sociedade e do mundo do trabalho, e aos saberes comunitários e tradicionais, que assegurem acesso à cultura e ao conhecimento científico, inclusive por meio de programas de iniciação científica, tecnológica e artístico-cultural, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem contextualizado, atrativo e significativo aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Estratégia 4.13.	Implementar, nas instituições educacionais, programas de promoção da cultura de paz e de prevenção e combate às diversas formas de violência previstas nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, e nº 13.431, de 4 de abril de 2017.

12) Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica

Estratégia 12.9.	Instituir política de combate à discriminação e

[2] O PROPAG - Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados - é um programa federal instituído pela Lei Complementar nº 212/2025, destinado a promover a revisão dos termos das dívidas dos Estados e do Distrito Federal com a União. Seus principais objetivos são apoiar a recuperação fiscal dos Estados; criar condições estruturais de incremento de produtividade; enfrentar mudanças climáticas; e melhorar infraestrutura, segurança pública e educação (especialmente formação profissional). Fonte: https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/estados-e-municipios/programa-de-pleno-pagamento-de-dividas-dos-estados-propag

	aos estereótipos, com o objetivo de promover a inclusão e a permanência de mulheres na educação profissional e tecnológica em áreas com menor presença de mulheres.

Estratégia 12.12.	Fomentar a adoção de estratégias que ampliem o acesso à educação profissional e tecnológica por estudantes cujo perfil demográfico – em termos de raça/cor, sexo e nível socioeconômico – reflita o do restante do ensino médio da rede pública ou, alternativamente, da população vulnerável do território.

Objetivo 13	Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na educação profissional e tecnológica.

Estratégia 13.1.	Definir, em regime de colaboração, referenciais nacionais de qualidade para a oferta e de competências esperadas dos egressos de educação profissional e tecnológica nas redes públicas e privadas, considerados os princípios da equidade, diversidade e inclusão.

Estratégia 13.7.	Diversificar a oferta e incentivar a flexibilização curricular, consideradas as demandas do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e, especialmente, das populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional e do público da educação especial, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

(Plano Nacional de Educação (PNE), 2026)

Entendemos, assim, que a EDH pode contribuir na construção desse currículo vivo, de modo que percorreremos, nas seções que se seguem, um caminho temático possível para essa construção pedagógica. Evocamos o conceito de currículo vivo[7], pois a EDH pode ser entendida como processo sistemático, contínuo e transversal de formação crítica e ética dos sujeitos, comprometido com a justiça social, a democracia, a dignidade e os direitos humanos. Assim, cabe dizer que se trata de uma abordagem,

[7] Por esse prisma, não basta a inserção curricular da EDH, mas sim uma abordagem contínua que atenda aos princípios: Formação da consciência crítica; Enfrentamento das desigualdades sociais; Promoção de uma cultura de paz e respeito à diversidade; Educação para a cidadania ativa, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

uma perspectiva que aprofunda os objetivos e intencionalidades, mas que dependente da adesão plena da gestão escolar, das equipes técnico-pedagógicas, dos docentes e discentes envolvidos no processo formativo.

> As relações entre o direito a uma educação de qualidade e educar em direitos humanos constituem uma questão ainda pouco trabalhada na produção acadêmica do nosso país. Para situá-la, é importante pontuar que o direito humano à educação é um dos principais direitos sociais. Por outro lado, convém ter presente que o conceito de direitos humanos não é consensual, vai variar de acordo com a orientação tomada quanto aos fenômenos jurídicos. Bobbio (2004, p. 16) afirma que é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto para os direitos humanos, já que são construídos historicamente e, portanto, relativos. (FERNANDES & CANDAU, 2017, p. 3)

A partir disso, buscaremos dialogar a partir do olhar do direito à educação de qualidade, como uma evolução do conceito de direito à educação, tendo em vista os direitos humanos como fruto invariavelmente de lutas políticas e históricas. Por esse prisma, deslocaremos o ponto de vista somente da questão do acesso, para o ponto de vista da qualidade da oferta e seus efeitos. Fernandes & Candau (2017), ao citar Dornelles (2005), define que “por essa concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resulta de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social”. Assim entendido, os direitos humanos, como resultado dessas lutas precursoras, continuam seu caminho de lutas pela efetivação e por garantias que se perpetuam até os dias atuais.

> É importante ter em mente que um dos objetivos primordiais para o surgimento de direitos é a regulação da vida em comum dentro das necessidades das sociedades em contextos históricos específicos. (FERNANDES & CANDAU, 2017. p.3)

O direito à educação também está associado a um processo de constituição histórico e, atualmente, o que se vê é um alargamento de olhar que desloca as lutas de um lugar de direito ao acesso e à universalização para um lugar de luta pela qualidade e pela diminuição de desigualdades, isto no sentindo de uma real democratização da educação. Também, nas últimas décadas, a educação em direitos humanos vem adquirindo cada vez maior importância nas políticas públicas da área de educação. (FERNANDES & CANDAU, 2017. p.3). Vejamos que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a educação é alçada a um direito fundamental:

> Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação como um

> direito humano universal aparece no mesmo patamar do direito à vida, à segurança, à paz, à saúde e ao bem-estar, assim como os direitos humanos são concebidos com princípio e conteúdo do direito à educação.
>
> Art. 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
>
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948). (FERNANDES & CANDAU, 2017. p.3)

Talvez resida justamente no item 2 do artigo supracitado a chave para estabelecermos os pilares fundamentais para o que se intitulou posteriormente de Educação em Direitos Humanos, na medida em que podemos observar que seu conteúdo está focado em uma educação que vise “à plena expansão da personalidade humana, ao reforço dos direitos do Homem, à tolerância e à amizade ente as nações”. Sendo assim, a oferta de educação não estaria fundada somente na ideia de universalização, pois não basta que todos tenham acesso a ela, mas se faz necessário uma ampliação dos parâmetros e objetivos de ordem qualitativa, de modo a:

> expandir a humanidade de cada pessoa e ainda reforce o reconhecimento dos direitos e do seu exercício, daí porque a educação atua na perspectiva para, sobre ou em direitos humanos. Sobre essa educação que preconiza o desenvolvimento da personalidade humana autônoma e crítica, afirmam Candau (2012, p. 721) e Andrade (2008, p. 55) (FERNANDES & CANDAU, 2017. p.4)

O que buscamos, por meio deste trabalho, é o reforço ético pela busca do respeito e da valorização das diferenças, capaz de instigar o direito a uma educação de qualidade em sentido mais amplo.

> A educação deve ter o papel de formar pessoas que exijam o cumprimento desses direitos. Só se torna verdadeiramente cidadão quando se é ativo e participativo na sociedade, exigindo assim a efetivação de direitos civis, políticos e sociais. (FERNANDES & CANDAU, 2017. p.5)

3.1. CONDIÇÕES DE TRABALHO

A decisão de iniciar o conjunto de seções pelo que chamamos de “Condições

de Trabalho" não foi aleatória, mas intencional, dado o desafio de construir as relações teóricas e epistemológicas entre trabalho, formação para o trabalho e a abordagem das demais seções temáticas afetas à Educação em Direitos Humanos, sempre em contraposição aos mecanismos perpetuados pelo neoliberalismo. Pensar criticamente na expansão das bases conceituais em EPT é tomar posição contra uma formação profissional alienante e pouco crítica da classe trabalhadora. Refletir sobre isso nos faz construir um caminho, um raciocínio que nos leva a questionar os fundamentos sobre os quais o mundo do trabalho se alicerça e, ainda, como seus líderes se comportam para propagar (e fortalecer) a lógica opressora neoliberal ao longo dos anos.

Entendemos que, sob a ótica da Educação em Direitos Humanos, o trabalho deve ser compreendido como dimensão constitutiva da existência humana e como direito fundamental relacionado à dignidade, à participação social e à cidadania. Desse modo, inserir tais debates no currículo do Ensino Médio Integrado poderia contribuir para que os sujeitos em formação reconheçam as contradições presentes nas relações de trabalho (tanto em suas próprias experiências individuais, como naquelas socialmente observáveis) contemporâneas, desenvolvendo posicionamentos críticos diante das desigualdades produzidas pelo sistema econômico vigente. Portanto, mais do que preparar tecnicamente para o mercado, trata-se da intenção de construir espaços educativos e práticas pedagógicas capazes de fomentar consciência histórica, participação democrática (tanto intraescolar, como para além dos muros da escola, inclusive, considerando o alargamento de usos midiáticos pelas juventudes) e compromisso ético com a transformação social (sobretudo no contexto de sua trajetória profissional).

Tendo como intuito o aprofundamento crítico, buscaremos reconhecer alguns mecanismos de opressão e de sucateamento das condições de trabalho apontados pelo autor Ricardo Antunes, referência escolhida para as análises desta seção. Propomos, então, percorrer, com cuidado, as transformações estruturais do mundo do trabalho, intensificadas, sobretudo, a partir da reestruturação produtiva e da expansão da racionalidade neoliberal. Podemos observar que essas transformações provocaram (e ainda continuam a provocar) impactos profundos não apenas nas formas de organização da produção, mas também na maneira como os trabalhadores se constituem subjetivamente e, ainda, nas possibilidades coletivas de resistência política. Por meio dessas análises de cenário, Antunes (2009) deixa claro que a crise

do trabalho ultrapassa a dimensão econômica e atinge também os modos de consciência, representação e organização da classe trabalhadora. Nesse contexto, vemos o enfraquecimento das formas históricas de mobilização coletiva e a crescente adaptação das entidades sindicais às dinâmicas impostas pelo capital, o que reduz a potência crítica das lutas sociais e desloca o horizonte emancipatório anteriormente associado ao trabalho.

Trazendo a discussão proposta para o contexto atual do Brasil em 2026, observamos, por exemplo, debates intensos acerca de possíveis alterações nos direitos trabalhistas. Um dos debates mais acirrados é da proposta de redução da escala de trabalho 6x1, criticada por um lado por seu potencial adoecedor e desumanizante, e por outro lado defendida sob o pretexto da possível diminuição produtiva. Mas o que de fato nos assusta e nos deixa perplexos é que, paradoxalmente, a discussão em torno do fim da escala 6x1 ainda encontra defensores, inclusive entre integrantes dos segmentos mais vulneráveis e diretamente impactados por esse modelo. A falta de capacidade crítica é mesmo impactante, pois revela a total inaptidão diante de mecanismos exploratórios e prejudiciais que subjugam a sua própria classe - a trabalhadora. Elementos como esses só reforçam o pensamento de que o ambiente propício para reverter esse cenário seja a escola, por seu potencial formativo transformador, sobretudo, em se tratando do público-alvo do Ensino Médio Integrado, etapa final da educação básica, que congrega, ainda, a formação inicial para o trabalho. Etapa com grande potencial porque se propõe a "entregar" para a sociedade jovens pensantes e críticos de seus fazeres profissionais e de seu lugar no mundo.

Desse modo, diante de uma crescente de enfraquecimento das formas coletivas de luta e representação dos trabalhadores, vemos um aflorar da necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem a solidariedade, a participação política e a construção coletiva de direitos, e isto somente justifica e ratifica uma abordagem curricular da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado, como possibilidade concreta de se constituir como mais um instrumento de resistência frente às lógicas individualizantes e redutoras de potencial desse "ser do trabalho", reafirmando a centralidade da formação crítica e da emancipação humana como princípios orientadores da Educação, sobretudo, a Educação Profissional e Tecnológica.

> Essas transformações, presentes ou em curso, em maior ou menor escala, dependendo de inúmeras condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc., dos diversos países onde são vivenciadas, afetam diretamente o operariado industrial tradicional, acarretando metamorfoses no ser do trabalho. A crise atinge também intensamente, como se evidencia, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação. Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Distanciam-se crescentemente do sindicalismo e dos movimentos sociais classistas dos anos 1960/70, que propugnavam pelo controle social da produção, aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem. Abandonam as perspectivas que se inseriam em ações mais globais que visavam a emancipação do trabalho, a luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da social-democratização, ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal. A brutal defensiva dos sindicatos frente a onda privatista é expressão do que estamos nos referindo. (ANTUNES, 2009)

As reflexões apresentadas por Antunes (2009) expõem problemáticas complexas do cenário produtivo contemporâneo, pois demonstram uma espécie de descompasso entre a evolução técnica/tecnológica e a proteção social dos indivíduos que produzem. Para o Ensino Médio Integrado, esse diagnóstico é fundamental, pois o discente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está sendo preparado justamente para ingressar em um mercado que, regido pelo neoliberalismo, busca converter o trabalhador em um elo isolado e desarticulado de sua classe, e muitas vezes, forma-o dessa maneira, por meio da excessiva fragmentação curricular e do pouco aprofundamento da teoria em detrimento das práticas profissionais simuladas nos ambientes escolares. E o faz sob a égide do tecnicismo.

Quando vemos a explanação de Antunes (2009) acerca do recuo dos sindicatos e sua submissão à lógica do mercado, percebemos uma necessidade real de atuação da Educação em Direitos Humanos, de modo a apresentar uma espécie de contraditório pela via pedagógica. É evidente que o trabalho no campo da escola, na dimensão da transformação pedagógica, produz seus efeitos a longo prazo, mas se as instâncias tradicionais de representação coletiva recuam, é cada vez mais importante que o currículo da EPT fomente, estimule e, por fim, forme seus discentes para uma real consciência de classe e solidariedade orgânica, princípios básicos daqueles que objetivam a formação integral e não apenas meramente instrucional ou instrumental.

No campo da EPT, ao longo de anos, vimos aflorar e se arraigar a pedagogia do desenvolvimento de competências[8], principalmente, nas instituições privadas

[8] Tratamos, aqui, do conceito de competência conforme entendido pelo SENAI, por exemplo, que a

paraestatais, mas talvez seja a hora de tentar entender que competências sejam essas do ponto de vista de uma tomada de consciência desses egressos. Seria a competência técnica tão mais relevante do que a competência (ou o conjunto delas) que forneça aos trabalhadores em formação os meios para contrapor e reagir aos mecanismos de opressão e à retirada de direitos, além do exercício efetivo da cidadania? Talvez seja a hora de, diante dos modelos pedagógicos instituídos, propor outras bases conceituais e práticas capazes de ampliar as perspectivas formativas e, consequentemente, mesmo que a médio/longo prazo, construir uma formação emancipatória, libertária e transformadora. Na educação profissional, a aprendizagem orientada para o desenvolvimento de competências requer práticas pedagógicas que sejam capazes de ir além do domínio operacional de um determinado fazer. Tais práticas devem assumir a centralidade do trabalho como princípio educativo, estimular a adoção da pesquisa como princípio pedagógico e integrar saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, como para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social[9].

Levando-se em consideração tais intencionalidades pedagógicas, ainda no campo da educação profissional e tecnológica, a avaliação deve ser compreendida como um processo pelo qual se investigam evidências do desenvolvimento de competências requeridas nos perfis profissionais de conclusão de curso, tornando-se imperativo que a ação avaliativa deva mobilizar, não somente conhecimentos ou habilidades técnicas, mas atitudes e valores, construídos e partir da realidade social, política, histórica, econômica e cultural, além de considerar as relações humanas e situações de trabalho. Mas, na prática, essa avaliação está realmente focada e interessada na formação crítica e ética dos sujeitos, comprometida com a justiça social, a democracia, a dignidade e os direitos humanos? Há que se pensar em abordagens avaliativas que mirem a superação de práticas tecnicistas, de modo que a avaliação por competência não esteja fixada apenas na aferição do conhecimento instrumental das tarefas prescritas na ocupação, mas que a extrapole para dimensões

define como o conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados no num contexto profissional”(a MSEP – Metodologia SENAI de Educação Profissional). De maneira muito similar, para o SENAC, competência é entendida como “ação/fazer profissional observável e potencialmente criativa, que articula conhecimentos, habilidades e atitudes/valores, e permite desenvolvimento contínuo” (MPS – Modelo Pedagógico SENAC).

[9] Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

como centralidade da autonomia do aluno, crença na sua capacidade transformadora da sociedade e no seu pleno reconhecimento como pessoa.

Aquilo que Antunes chama de “processualidade contraditória”, processo pelo qual tem-se reduzido o operariado industrial, ao passo em que cresce o trabalho precarizado e a uberização nos serviços, está diretamente ligado à oferta de formação profissional, além de perpassar as expectativas de futuro e projetos de vida dos jovens. Fica cada vez mais claro que debates acerca do desemprego estrutural e o processo de heterogeneização da classe trabalhadora não devem ficar isolados nas aulas específicas de sociologia, mas necessitam lançar mão da dimensão trazida pela EDH, como forma de garantir aos estudantes o direito de entender como se dará a sua própria inserção socioprodutiva. Sem tais objetivos e clareza, corre-se o risco de que os egressos neutralizem a precarização, entendendo-a como uma maleza natural inerente ao mundo moderno, e não como uma violação de direitos deliberadamente arquitetada, em contraposição a direitos sociais conquistados a duras penas ao longo de anos de lutas.

Vemos, no centro da discussão proposta por Antunes, a dualidade da educação brasileira, na medida em que analisa o fato de as evoluções científica e tecnológica não produzem efeitos de diminuição de cargas de trabalho e de “desenvolvimento livre das individualidades”, mas sim acabam servindo para o sobre trabalho e a um processo ainda mais complexo de exploração. Talvez aqui esteja uma função bastante significava para a abordagem da Educação em Direitos Humanos no currículo do EMI, pois uma formação que não instrumentaliza seus estudantes para o questionamento do uso da técnica e da tecnologia, estaria, então, a serviço da alienação.

Estabelecer esse diálogo com a EDH no contexto da EPT significa trazer uma espécie de sentindo coletivo para o trabalhador em formação, de modo que ele possa se reconhecer parte dessa engrenagem por meio do repertório ético discutido no ambiente escolar. Essa tomada de consciência teria como efeito o de recolocá-lo no mundo, como parte integrante de um corpo social de trabalho explorado pelo capital, seja na função de técnico, de gestor ou de operário, fazendo com que, de alguma maneira, haja um processo, mesmo que incipiente, de fortalecimento diante das lutas sociais, tendo em vista a conquista de sua cidadania.

> Essa formulação, entretanto, não pode excluir outras formas importantes de rebeldia, como é o caso do amplo leque de assalariados que compõe o setor de serviços, mais os trabalhadores "terceirizados", os do mercado informal, os "trabalhadores intermitentes", os subempregados e os desempregados

> que se somam aos demais trabalhadores e movimentos sociais vitais, configurando-se no polo social e político capaz de avançar as lutas e ações anticapitalistas. Do mesmo modo, os movimentos feministas, a luta ecológica, dos imigrantes, dos homossexuais etc. encontram maior pujança e vitalidade quando conseguem articular suas reivindicações singulares e autênticas com sua dimensão de classe, fortalecendo as ações contra as múltiplas explorações e opressões presentes no sistema de capital. (ANTUNES, 2018, p. 303)

Analisar as transformações do mundo do trabalho contemporâneo nos leva a pensar em como atingimos um ápice de aceleração de transformações tecnológicas, produtivas, processuais, mas também atingimos níveis alarmantes de desemprego estrutural e sucateamento das relações de trabalho, precarização e agravamento preocupante do setor de serviços, como é o caso da uberização que toma grandes proporções. O que Antunes (2009) chama de "heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora" precisa ser discutido com as juventudes, à luz de suas percepções, contradições, expectativas de vida e realidades, pois eles são e serão a parte intensamente impactada por essa lógica, sobretudo, se considerarmos as diversas interseccionalidades que os atravessam e as implicações práticas disso na sociedade.

> O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora." (ANTUNES, 2009).

Assim, compreender que o trabalhador não é um ser isolado, por meio do conceito de "trabalhador coletivo", é ter subsídios para o enfrentamento do viés tecnicista, ou ainda, da lógica das competências, que hierarquiza os ambientes de trabalho, quando, na verdade, para o capital, seja a função manual ou intelectual (seja o operário ou o engenheiro), todos os trabalhadores são componentes dessa "máquina produtiva total", igualmente subordinados à valorização do capital. Importa, portanto a todos os trabalhadores, o que Antunes (2018) chamou de "um processo de emancipação simultaneamente do trabalho, no trabalho e pelo trabalho".

Por isso, é central o debate da EDH, no sentindo de combater a fragmentação da classe trabalhadora, promovendo uma solidariedade coletiva e demonstrando ao estudante de nível técnico que a luta por direitos é tanto dele como dos outros elos

dessa cadeira.

> Portanto, a tendência apontada por Marx — cuja efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital — deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social. A citação que segue é elucidativa: "… com o desenvolvimento da subsunção real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário industrial, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente real do processo de trabalho total, e como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato da formação de mercadorias, ou melhor, dos produtos — este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor (manager), engenheiro (engineer), técnico etc., outro, como capataz (overloocker), um outro como operário manual direto, ou inclusive como simples ajudante —, temos que mais e mais funções da capacidade de trabalho se incluem no conceito imediato de trabalho produtivo, e seus agentes no conceito de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e produção. Se se considera o trabalhador coletivo, de que a oficina consiste, sua atividade combinada se realiza materialmente (materialiter) e de maneira direta num produto total que, ao mesmo tempo, é um volume total de mercadorias; é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador — simples elo desse trabalho coletivo — esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto" (Marx, 1978, p. 71-72). (ANTUNES, 2009).

Por fim, analisemos o que Antunes fala a respeito do "abismo social" que se forma entre trabalhadores estáveis e precarizados, refletindo a estratégia de fragmentação do neoliberalismo. Vemos esse enfraquecimento sistêmico atingir as nossas juventudes e, aqui, destacamos, aquelas e aqueles que ingressam no mundo do trabalho, seja pela via formal ou pela via informal. Esses trabalhadores em formação necessitam de uma escola politicamente renovada, capaz de prepará-los para o enfretamento de mecanismos produtores de invisibilidade e precarização.

Acreditamos que educar para os direitos humanos é fomentar a capacidade de organização entre pares e o reconhecimento de que a defesa da dignidade humana no trabalho é uma pauta legítima e universal.

> Um outro elemento decisivo no desenvolvimento e expansão da crise sindical é encontrado no fosso existente entre os trabalhadores "estáveis", de um lado, e aqueles que resultam do trabalho precarizado etc., de outro. Com o aumento desse abismo social no interior da própria classe trabalhadora, reduz-se fortemente o poder sindical, historicamente vinculado aos trabalhadores "estáveis" e, até agora, incapaz de aglutinar os trabalhadores parciais, temporários, precários, da economia informal etc. Com isso, começa a desmoronar o sindicalismo vertical, herança do fordismo e mais vinculado à categoria profissional, mais corporativo. Este tem se mostrado

> impossibilitado de atuar como um sindicalismo mais horizontalizado, dotado de uma abrangência maior e que privilegie as esferas intercategoriais, interprofissionais, por certo um tipo de sindicalismo mais capacitado para aglutinar o conjunto dos trabalhadores, desde os "estáveis" até os precários, vinculados à economia informal etc. (ver Bihr, 1991, p. 106). A fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe-que-vive-do-trabalho questiona na raiz o sindicalismo tradicional e dificulta também a organização sindical de outros segmentos que compreendem a classe trabalhadora. Como diz Visser, o sindicalismo tem encontrado dificuldade para incorporar as mulheres, os empregados de escritório, os que trabalham no setor de serviços mercantis, os empregados de pequenas empresas e os trabalhadores em tempo. (ANTUNES, 2009)

Entretanto, pela via pedagógica, acreditamos ser necessário estabelecer caminhos para os enfrentamentos desses desafios, ou seja, primeiramente desvelar os mecanismos de opressão, não somente em contexto local, mas saber que:

> O mundo do trabalho e as lutas sociais de classe, em suas complexas relações com a luta ecológica, de gênero, étnica, racial, geracional etc., têm cada vez mais uma conformação mundializada. Com a expansão do capital em escala planetária e a nova forma assumida pela divisão internacional do trabalho, as respostas do movimento dos trabalhadores assumem um sentido universalizante ainda maior. (ANTUNES, 2018, p. 303)

Significa, então, pensar em escala mundial, conscientizar-se da necessidade de uma espécie de solidariedade que se quer nacional, mas também internacional, fazendo com o que estudante se coloque no mundo, e entenda que há lutas intrínsecas de intransferíveis e, sobretudo que as lutas individuais logram maior êxito quando "conseguem articular suas reivindicações singulares e autênticas com sua dimensão de classe, fortalecendo as ações contra as múltiplas explorações e opressões presentes no sistema de capital." (ANTUNES, 2018, p.303)

> Assim, cada vez mais as lutas nacionais devem estar articuladas com uma luta de amplitude internacional. As lutas pelo direito ao trabalho, pela redução das jornadas, pela ampliação dos direitos sociais, por um modo de vida que se contraponha aos valores e interesses do capital carecem de uma articulação internacional expressiva, de uma forte solidariedade para que suas formas de confrontação possam se tornar vitoriosas. À mundialização dos capitais corresponde, portanto, cada vez mais e de modo intransferível, uma mundialização das lutas sociais e do trabalho. (ANTUNES, 2018, p. 303)

Tendo percorrido essa complexa teia de relações, mutações e fragmentações acerca da classe trabalhadora, consideremos a necessidade de lançar um olhar para os grupos que, historicamente, sofrem com camadas de opressão ainda mais profundas. É justamente nessa perspectiva interseccional, que passaremos a analisar outras interfaces, nas seções que se seguem, como é o caso da condição das mulheres, das relações étnico-raciais e da democracia, dialogando com os

pressupostos da Educação em Direitos Humanos, na formação integral e para o mundo do trabalho.

3.2. GÊNERO

Falar em classe trabalhadora sem a preocupação em caracterizá-la, evidenciando suas desigualdades, nos parece um erro. Abordar claramente as questões de gênero e o papel ocupado pelas mulheres, ao passo em que se fala e discute as relações trabalhistas no mundo regido pelo neoliberalismo, é condição primeira para desbravar os mecanismos de opressão que regem a sociedade. Nesse sentido, é importante trazer à luz e estar sempre atentos à interseccionalidade. Quais as questões e dilemas centrais que atravessam as mulheres trabalhadoras? Quem são essas mulheres? Por que é necessário caracterizar as lutas típicas dessas mulheres? A emancipação do gênero mulher seria uma utopia?

> A classe-que-vive-do-trabalho é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada. Desse modo, uma crítica do capital, enquanto relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e também aquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do gênero-para-si-mesmo possibilite também a emancipação do gênero mulher. (Antunes, 2009)

Particularmente acerca da constituição do trabalho feminino, lançamos mão do que nos relata Federici (2017) ao traçar um panorama histórico do processo de desvalorização do trabalho feminino. Talvez esse trecho nos dê alguns indícios para analisarmos também a trajetória das mulheres brasileiras, em suas inserções socioprodutivas, a partir tanto da perspectiva do acesso ao mercado de trabalho, como da perpetuação de salários menores e do preconceito e do descrédito em comparação ao trabalho masculino.

> Um aspecto complementar foi a redução das mulheres a não trabalhadoras, um processo muito estudado pelas historiadoras feministas, e que estava praticamente completo até o final do século XVII.
>
> Nessa época, as mulheres haviam perdido espaço inclusive em empregos que haviam tradicionalmente ocupado, como a fabricação de cerveja e a realização de partos. As proletárias, em particular, encontraram dificuldades para obter qualquer emprego além daqueles com status mais baixos: empregadas domésticas (a ocupação de um terço da mão de obra feminina), trabalhadoras rurais, fiandeiras, tecelãs, bordadeiras, vendedoras ambulantes ou amas de leite. Como nos conta Merry Wiesner, entre outros, ganhava espaço (no direito, nos registros de impostos, nas ordenações das

> guildas) a suposição de que as mulheres não deviam trabalhar fora de casa e de que tinham apenas que participar na “produção” para ajudar seus maridos. Dizia-se até mesmo que qualquer trabalho feito por mulheres em sua casa era “não trabalho” e não possuía valor, mesmo quando voltado para o mercado (Wiesner, 1993, p. 83 e segs.). Assim, se uma mulher costurava algumas roupas, tratava-se de “trabalho doméstico” ou de “tarefas de dona de casa”, mesmo se as roupas não eram para a família, enquanto, quando um homem fazia o mesmo trabalho, se considerava como “produtivo”. A desvalorização do trabalho feminino era tal que os governos das cidades ordenaram às guildas que ignorassem a produção que as mulheres (especialmente as viúvas) realizavam em suas casas, por não se tratar realmente de trabalho, e porque as mulheres precisavam dessa produção para não depender da assistência pública. Wiesner acrescenta que as mulheres aceitavam esta ficção e até mesmo se desculpavam por pedir trabalho, suplicando por um serviço devido à necessidade de se manterem (ibidem , pp. 84-5). Rapidamente, todo o trabalho feminino, quando realizado em casa, seria definido como “tarefa doméstica”, e até mesmo quando feito fora de casa era pago a um valor menor do que o trabalho masculino - nunca o suficiente para que as mulheres pudessem sobreviver dele. O casamento era visto como a verdadeira carreira para uma mulher, e a incapacidade das mulheres de sobreviverem sozinhas era algo dado como tão certo que, quando uma mulher solteira tentava se assentar em um vilarejo, era expulsa, mesmo se ganhasse um salário. (FEDERICI, 2017, p. 182-184)

O Brasil é um país marcado por um mercado de trabalho repleto de desigualdades, dentre as quais está a desigualdade estrutural entre homens e mulheres. Analisar mais profundamente essa questão é fundamental, quando se busca apreender os mecanismos de exploração presentes nas relações de trabalho, bem como esses indicadores desafiadores impactam políticas públicas de emprego, trabalho e renda, e têm desdobramentos no desenvolvimento econômico e social do país.

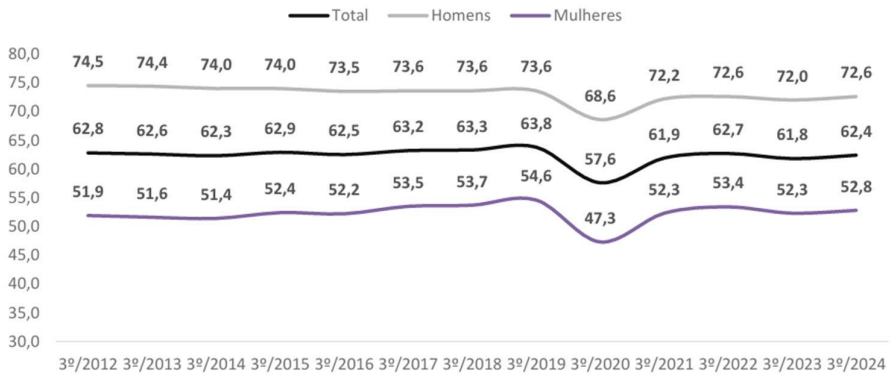
> Ao longo das últimas décadas, as mulheres conquistaram maior espaço no mundo profissional, ampliando sua presença em diversos setores e níveis hierárquicos. No entanto, ainda enfrentam obstáculos significativos, como a segregação ocupacional, a informalidade, a desigualdade salarial e a sub-representação em cargos de liderança. (BRASIL, 2025, p. 1)

Por considerarmos esses fenômenos a partir da perspectiva do presente, após quatros séculos de imposições disciplinares às mulheres, temos condições de estabelecer alguns nexos e as respostas parecem ficar mais evidentes, como é caso dos estudos sobre o trabalho assalariado de mulheres, inclusive os domésticos e sexuais (remunerados), que muitas vezes são separados para fins de entendimento. Nos cabe agora uma posição um pouco melhor de análise desses fenômenos, que nos revela a estreita relação que a “discriminação sofrida pelas mulheres como mão de obra remunerada esteve diretamente relacionada à sua função como trabalhadoras não assalariadas no lar” (FEDERICI, 2017).

> Dessa forma, podemos relacionar a proibição da prostituição e a expulsão das mulheres do espaço de trabalho organizado com a aparição da figura da dona de casa e da redefinição da família como lugar para a produção da força de trabalho. De um ponto de vista teórico e político, entretanto, a questão fundamental está nas condições que tornaram possível tal degradação e as forças sociais que a promoveram ou que dela foram cúmplices. (FEDERICI, 2017, p. 187-188)

Segundo dados do governo federal, sistematizados na publicação “Boletim Mulheres no Mercado de Trabalho”, o Brasil apresenta discreto crescimento no percentual de mulheres no mercado de trabalho, levando-se em consideração o período compreendido entre os anos de 2012 e 2024, o que demonstra altos níveis de desigualdade de gênero. A partir disso, buscaremos nos aprofundar um pouco mais na compreensão dessas desigualdades, situando a força de trabalho feminina no cenário produtivo brasileiro.

GRÁFICO 1 – Taxa de participação na força de trabalho, por sexo, Brasil – 2012 a 2024



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

O gráfico 1 apresenta o cenário de evolução do indicador “Taxa de participação na força de trabalho, por sexo” para o período de 2012 a 2024, demonstrando que, no geral, as taxas de participação de homens e mulheres no mercado de trabalho permaneceram estáveis, com exceção ao período da pandemia, no qual se observou um processo de saída significativa de pessoas do conjunto força de trabalho. A partir dos dados, podemos perceber que os homens são consistentemente maioria, apesar da pequena redução passando de 74,5% em 2012 para 72,6% em 2024, explicada pelo processo internacionalmente constituído de redução da participação masculina no mercado de trabalho em função das crescentes urbanização e universalização da

educação que produziram também redução no trabalho infantil e no adiamento da entrada dos jovens no setor produtivo. (BRASIL, 2025, p. 2)

Ainda com o objetivo de entender o contexto de trabalho brasileiro, vejamos o que os dados, sistematizados na tabela 1 desse mesmo boletim, trazem acerca do "Total de ocupados por posição na ocupação e sexo", retrato que nos permite observar os diferenciais entre homens e mulheres (BRASIL, 2025, p.4). Os dados são sugestivos e nos permitem caracterizar a força de trabalho, a partir da distribuição de homens e mulheres por posição na ocupação apresentada. Vemos que é bem maior o número de mulheres nas categorias sem carteira assinada, bem como no setor público, no trabalho doméstico e no trabalho familiar auxiliar, com destaque para os números correspondentes à forte participação feminina no trabalho doméstico, seja com carteira assinada (82,7%), quanto sem carteira (90%). (BRASIL, 2025, p.5)

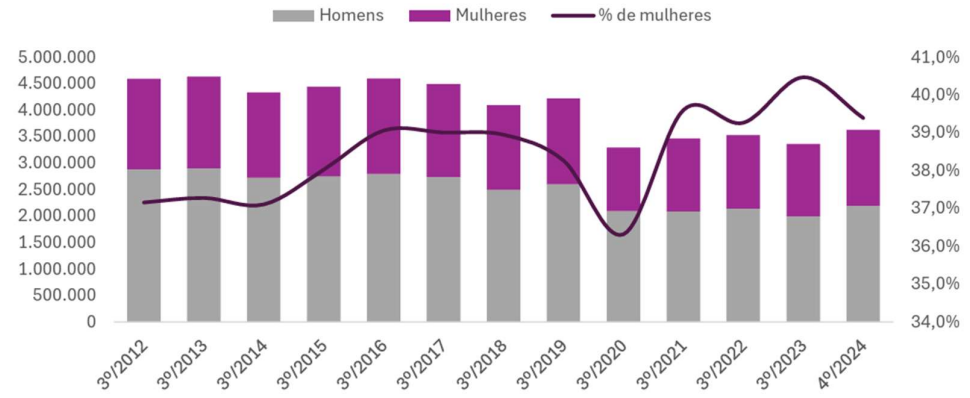
TABELA 1 – Total de ocupados por posição na ocupação e sexo, Brasil – 2012 a 2024

Posição na ocupação:	2012				2024			
	Total	Homens	Mulheres	% de mulheres	Total	Homens	Mulheres	% de mulheres
Conta-própria	62.505	44.032	18.473	29,6%	57.852	38.669	19.183	33,2%
Empregado no setor privado com carteira de trabalho assinada	82.942	52.862	30.080	36,3%	68.574	40.785	27.789	40,5%
Empregado no setor privado sem carteira de trabalho assinada	31.661	22.275	9.386	29,6%	30.629	20.884	9.745	31,8%
Empregado no setor público com carteira de trabalho assinada	3.529	1.533	1.996	56,6%	3.042	1.223	1.819	59,8%
Empregado no setor público sem carteira de trabalho assinada	7.146	2.734	4.412	61,7%	8.899	3.019	5.880	66,1%
Empregador	8.802	6.425	2.377	27,0%	8.839	6.112	2.727	30,9%
Militar e servidor estatutário	21.166	9.202	11.964	56,5%	17.366	7.409	9.957	57,3%
Trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada	4.713	606	4.107	87,1%	3.037	524	2.513	82,7%
Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada	11.678	762	10.916	93,5%	10.251	1.021	9.230	90,0%
Trabalhador familiar auxiliar	12.319	4.687	7.632	62,0%	4.975	1.727	3.248	65,3%
Total	**246.461**	**145.118**	**101.343**	**41,1%**	**213.464**	**121.373**	**92.091**	**43,1%**

Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

Analisando-se, agora, os dados relativos aos cargos de liderança (como diretores e gerentes) por sexo, observa-se que, apesar nos avanços de participação das mulheres nos setores produtivos ao longo dos anos, há uma enorme discrepância em relação às taxas de ocupação em cargos de chefia. O percentual de mulheres nesses cargos sobe levemente no período, e mantem-se entre 37% e 40%. Fica claro que essa diferença só demonstra o quanto as mulheres são vítimas de fatores estruturais, conjunturais e, ainda, de discriminação de gênero. (BRASIL, 2025, p.9)

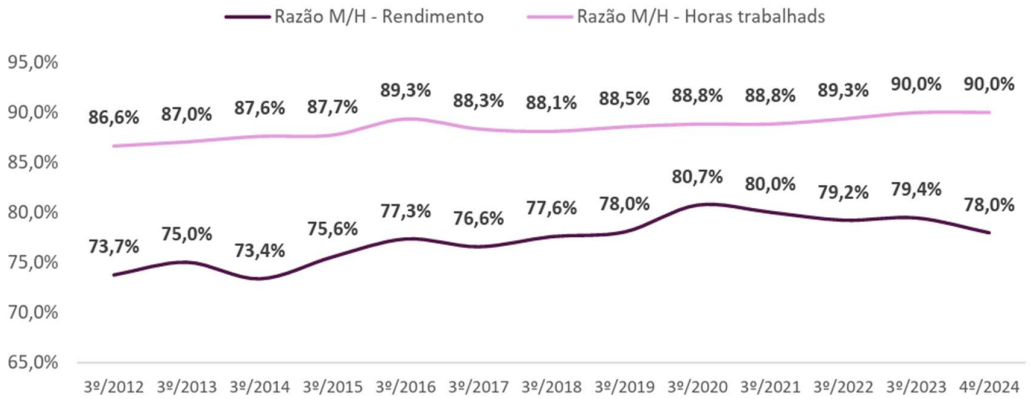
GRÁFICO 2 – Total de ocupados como diretores e gerentes, por sexo e percentual de mulheres, Brasil - 2012 a 2024



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

Para caracterizar ainda mais a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro, observemos o que os dados apresentam acerca do indicador “Diferenciais entre homens e mulheres no rendimento e horas trabalhadas”, que busca demonstrar o percentual do salário dos homens que é recebido pelas mulheres. Esse percentual passou de 73,7% em 2012 para 78% em 2024, mas o interessante é ver que a desigualdade fica mais latente se analisarmos também o indicador de razão de horas trabalhadas, pois ele demonstra maior igualdade entre homens e mulheres, tendo o percentual passado de 86,6% em 2012 para 90% em 2024. Isso revela o quanto de desigualdade de gênero há no mercado de trabalho, pois as mulheres, mesmo trabalhando uma quantidade de horas muito similar, ainda recebem salários menores. (BRASIL, 2025, p.11)

GRÁFICO 3 – Diferenciais entre homens e mulheres no rendimento e horas trabalhadas, Brasil - 2012 a 2024



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

Mas como superar essa conjuntura que se perpetua? Que estratégias deveriam ser implementadas? Sabendo que não se trata de caminho curto e, tampouco, simples, o Boletim do Ministério do Trabalho aponta algumas possibilidades:

> Para superar os desafios identificados, é fundamental a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero no mercado de trabalho, incluindo medidas para combater a segregação ocupacional, reduzir a informalidade, garantir a equidade salarial e apoiar a conciliação entre trabalho e vida familiar. Além disso, é essencial fomentar a educação e a capacitação das mulheres em áreas tradicionalmente dominadas por homens, como as STEM, e promover a representação feminina em cargos de liderança. Este boletim reforça a necessidade de continuar monitorando e analisando as tendências do mercado de trabalho, com foco nas desigualdades de gênero, para informar e orientar políticas públicas eficazes e transformadoras. (BRASIL, 2025, p.12)

Infelizmente, não é somente no contexto do trabalho que as mulheres sofrem com injustiças, discriminação, misoginia e sexismo, mas é também no meio escolar, acadêmico, familiar, resultado de uma sociedade patriarcal e machista. Não à toa, os

números alarmantes de feminicídio e o crescente aumento de violência contra mulheres no país. Dados do documento “Retratos dos feminicídios no Brasil”, apresentado pelo Fórum Brasileiro Segurança Pública, demonstram que “em 2025, foram 1.568 mulheres vítimas de feminicídio no Brasil, crescimento de 4,7% em relação ao ano anterior” (FBSP, 2025) e que, segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), o Brasil registrou um total de 399 casos de feminicídio no primeiro trimestre de 2026, o que significa um aumento de 7,5% em relação ao mesmo período de 2025.

A respeito da violência contra a mulher e sobre os casos de feminicídio, devemos nos debruçar, ainda, sobre a interseccionalidade, pois diante dos dados levantados, observa-se que “Entre 2021 e 2024, 62,6% das vítimas de feminicídio eram mulheres negras, enquanto 36,8% eram brancas. Mulheres indígenas e amarelas somam, cada grupo, 0,3% dos registros.”. Fica claro, portanto, que não podemos analisar os dados apenas sob o ponto de vista da violência de gênero isoladamente, mas é preciso lançar mão de outras estruturas sociais. O maior número de vitaminas de mulheres negras não evidencia apenas desigualdade de gênero, mas também desigualdades de cunho racial.

> Mulheres negras estão, em média, mais expostas a condições de vulnerabilidade socioeconômica, menor acesso a serviços públicos de proteção e maior presença em territórios marcados por precariedade institucional. (FBSP, 2025)

Os dados são alarmantes e apontam para um cenário de grandes desafios, mas é somente a partir desse tipo e análise é que poderemos intentar a tomada de consciência sobre a necessidade urgente de mudança nos níveis de segurança e proteção das meninas de mulheres brasileiras. Saber que diariamente mulheres são vítimas de violência e saber nomear opressões é o primeiro passo de enfrentamento.

Acreditamos que a abordagem desse tipo de informação na formação em EPT, no contexto específico do EMI, não é acessória, mas central, pois é condição primeira para o enfretamento dessas desigualdades, como resultado da tomada de consciência frente ao retrato conjuntural apresentado. Primeiro porque há estudantes meninas nos cursos de formação integrada que precisam se identificar e futuramente, enquanto egressas, se colocar nesse contexto, e há, ainda, os próprios jovens meninos, também em formação, que poderão contribuir com uma visão e ações mais justas e igualitárias em seu contexto individual de atuação no trabalho e na vida, rechaçando situações

que envolvam sexismo, misoginia e quaisquer outros tipos de violência contra as mulheres.

3.3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POVOS INDÍGENAS

Optamos por trazer, nesta seção, a temática das relações étnico-raciais, com o intuito de propor um diálogo teórico entre as relações étnico-raciais, os povos indígenas e suas constituições na formação profissional integração no EMI, tendo sempre em vista a transversalidade e a intencionalidade basilares da EDH. Para tal, buscamos dialogar com autores referenciais nessas questões, para que busquemos, para além da crítica social, compor caminhos, epistemológicos, ontológicos e de resistência aos processos desumanizantes construídos e arraigados socialmente. O Objetivo desse diálogo é prezar por uma postura de coragem ética diante do currículo do EMI, no sentido extrapolar os conteúdos estritamente técnicos, que são privilegiados sob o pretexto da neutralidade formativa para o desempenho (ou saber fazer) de uma ocupação profissional, em detrimento de uma formação integral e ampliada em sentido. São muitas as vezes em que os especialistas técnicos responsáveis pela prescrição dos currículos oficiais debruçam-se nas ementas e descrições demasiadamente técnicas, mas não evidenciam propostas curriculares que apontem para os atributos desejáveis para o desempenho profissional sob a ótica do enfretamento de desigualdades e injustiças, como é o caso do racismo e dos processos de invisibilização das mazelas enfrentadas pelos povos indígenas.

Ribeiro (2019) estrutura todo um trabalho voltado para o letramento a respeito do racismo estrutural, evidenciando sempre como suas facetas estabeleceram-se historicamente, arraigaram-se e perpetuam-se no contexto social brasileiro. Assim, um dos primeiros movimentos seria o de desconstrução do “mito da democracia racial”, tomando como base o discurso falacioso de que todos somos iguais e que, num país miscigenado e que não instituiu historicamente leis segregacionistas como o nosso, não existiria o racismo. A autora rechaça esse pensamento e o considera nocivo por não contribuir para o enfrentamento real tanto do racismo estrutural quanto para uma tomada de consciência acerca dos privilégios da branquitude.

> É verdade que o Brasil é diferente, mas nada é mais equivocado do que concluir que por isso não somos um país racista. É preciso identificar os mitos

> que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles. Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras. (Ri, 2019)

Pensar numa construção curricular que considere as relações étnico-raciais no currículo do Ensino Médio Integrado, por meio da EDH, é considerar desafios como esse de desconstruir cosmovisões alicerçadas no mascaramento de desigualdades de acesso, permanência e ascensão de estudantes e trabalhadores pretos em carreiras e posições de maior prestígio social e econômico. Tentar negar a existência do racismo é, na verdade, perpetuar o mito sobre o qual ele se perpetua – o "mito da democracia racial". Logo, a suposta "harmonia entre negros e brancos" trazida pela autora, funcionaria como apagamento dessas questões, por isso, acreditamos que a abordagem pela via da Educação e Direitos Humanos não seria apenas uma resposta que apregoe a tolerância ou o respeito à diversidade, mas uma maneira de promover uma análise mais profunda de violações de direitos, de manutenção de privilégios e de perpetuação do racismo estrutural, justamente por seu potencial pedagogicamente transformador. Na perspectiva da formação integral, é muito importante a formação de um trabalhador ou trabalhadora que atue para a desnaturalização desses processos de negação do racismo e dos privilégios da branquitude, de modo que fiquem claras as relações de poder e de trabalho atravessadas intrinsecamente pelo racismo estrutural. Assim, a Educação Profissional e Tecnológica corre o risco, ao negligenciar esse tipo de enfrentamento teórico-prático, de formar seus estudantes sob a lógica de reprodução do mito da democracia racial.

> É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como "eu não vejo cor" não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso — se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude. (RIBEIRO, 2019)

Para Ribeiro (2019), é necessário que as opressões sejam nomeadas, ou seja, negar a existência delas só ajuda na sua perpetuação. Assim, no sentido de nomear e evidenciar mecanismos de opressão, a escola, seja no âmbito da educação básica ou no âmbito da educação profissional, tem o dever ético de trazer debates acerca de raça e desigualdades estabelecidas socialmente, trazendo, sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, o letramento racial, fundamental para os sujeitos em

formação. Podemos dizer, portanto, que quando o estudante é levado a discutir e nomear esses fenômenos opressivos, ele se torna capaz de reposicionar o racismo para o campo estrutural, tornando-se mais capaz de identificá-lo e de agir para combatê-lo. Podendo, assim, seja no contexto no trabalho, ou da vida pessoal, mobilizar a consciência crítica, deslocando da passividade para ação.

Estaríamos, então, pela via da EDH no EMI, cumprindo um papel importante de capacitação desse futuro trabalhador e cidadão para não apenas conhecer sobre direitos, mas para saber identificar a violação desses direitos em seu cotidiano, no caminho de uma educação que promova a reflexão, bem como uma espécie de compromisso antirracista.

> Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos — mais grave é não reconhecer e não combater a opressão. (Ribeiro, 2019)

Estabelecendo um diálogo com as discussões sobre diversidade e a proposta de abordagem no EMI, vemos como necessário desafiar a pseudo-ideia de que todos são iguais que se propaga ao ignorarmos as diferenças. Apesar do tecnicismo curricular pretender-se neutro, não há como formar para um ambiente de trabalho e para a vida pessoas comprometidas com a equidade, sem se aborde as relações raciais e suas opressões estruturais.

Além de não negar a existência do racismo e das injúrias, é crucial introduzir a ideia de interseccionalidade, tendo em vista que as opressões não se manifestam em conjunturas e se intensificam por meio do cruzamento de fatores como classe, gênero e raça. Entender que a violência estrutural do racismo não se materializa de maneira uniforme e igual perante todos, é saber reconhecer e se posicionar diante dela.

Ao colocar o autoquestionamento como primeira medida de enfretamento do racismo, Ribeiro (2019) deixa claro o quando é primordial o questionar-se diante das opressões, ou seja, pedagogicamente, construir uma capacidade de desnaturalizar desigualdades e violências, além de saber se colocar diante delas. A todos, cabe estar atentos, de modo a entender, a partir de seu próprio lugar, essas questões, e mais ainda, romper cotidianamente com a sua reprodução. Especificamente para o discente do EMI, torna-se indispensável que ele sabia que as hierarquias instituídas no

mercado de trabalho não são fruto do acaso, mas de privilégios que oprimem alguns grupos específicos em detrimento de outros, cabendo, ainda, compreender os reflexos disso na vida, para além do contexto socioprodutivo brasileiro.

Outro conceito trabalhado pela autora é o de alteridade, recuperado de Simone de Beauvoir em referência a Stendhal, para trazer a necessidade de reconhecer o outro como sujeito, e não como objeto - “Simone de Beauvoir afirmava que não há crime maior do que destituir um ser humano de sua própria humanidade, reduzindo-o à condição de objeto.” (RIBEIRO, 2019). Trata-se de um olhar de humanização diante dessa realidade de desigualdade e racismo, para além de uma moralidade individual, mas numa perspectiva de ética coletiva diante da complexidade interseccional que atravessa a sociedade. Buscar, por meio do currículo, compreender, discutir e traduzir as maneiras como os grupos não privilegiados são atravessados por múltiplas camadas de opressão, como é o caso das mulheres negras. Não basta, portanto, formar para o trabalho, mas formar para uma alteridade ética que aponte as especificidades das lutas de classe, identidade de gênero e raça, condição primeira para a formação integral, emancipatória e promotora de justiça social.

> O autoquestionamento — fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece “natural”— é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros. Simone de Beauvoir, em referência a Stendhal, autor que segundo a filósofa atribuía humanidade às suas personagens femininas, dizia que um homem que enxergasse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade para com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser usado para pensar o antirracismo, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo. (RIBEIRO, 2019)

Essa breve citação de Beauvoir a respeito do processo de objetivação pode ser perfeitamente relacionada também à postura que o neoliberalismo adota para com a classe trabalhadora e que a EPT tende a reproduzir. O que seria formar para o mercado, se não um processo de objetificação desumanizante? Formar as juventudes (sobretudo no caso do EMI, no qual os estudantes ainda são bem jovens) apenas para um posicionamento mercadológico que considera apenas os aspectos de trabalho, renda e produtividade, é estar a serviço da perpetuação não somente do racismo, mas de outros tipos de opressão, exclusão e desigualdades. A dicotomia que se coloca é entre o “treinar técnicos” e “formar seres humanos” e o que se intenta é devolver a esses jovens suas subjetividades, seus anseios, seus projetos e, ainda, sua capacidade de intervenção política no mundo.

> (...) os diferentes necessitam de pertencimento e reconhecimento como sujeitos de direitos e para conquistarem a cidadania política, social e civil devem sim se constituir como sujeitos coletivos: a única trilha para se tornarem empoderados. O processo de colonização no Brasil, fundado em 388 anos de escravidão, gestou relações de desigualdades sociais profundas, e com elas processos de exclusão social. Pessoas e grupos que foram subalternizados passaram a conviver com relações de hierarquização, como se houvesse cidadãos e servos. Nesse processo, pessoas passaram a viver de forma inferiorizada quando do acesso aos serviços sociais em razão de sua origem étnica, de gênero e condições sociais. Outras, em face da condição de portar um tipo de deficiência ou conviver com transtornos psíquicos, também passaram a conviver com processos de segregação e exclusão, tendo que, ao longo da história, lutar pela igualdade e pelo respeito à diferença, mas também para serem tratadas de maneira diferenciada em virtude da condição especial dentro do sistema educativo. (FERNANDES & CANDAU, 2027, p. 5)

Podemos, ainda, estabelecer uma relação entre a objetificação trazida por Beauvoir com o que Krenak chama de homogeneização da humanidade, tendo em vista que ambos os processos subjugam por meio da raça e produzem exclusão, preconceito e, em última instância, desigualdades sociais profundas. “Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2020. p. 33)

A respeito dos privilégios da branquitude, importa destacar que, a despeito do que se possa pensar ou argumentar, trata-se de um fenômeno que independe de atitudes positivas individuais dos brancos diante dos negros, mas importa saber que os privilégios, no Brasil, vêm acompanhados de sua cor, consequência se um racismo estrutural, e não exclusivamente de inter-relações individuais.

> Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento. (RIBEIRO, 2019)

Aqui, tomo a liberdade de me colocar pessoalmente como mulher e professora branca que, única e exclusivamente por meio do letramento racial, pôde se entender como detentora de privilégios pelo simples fato de ser fenotipicamente branca numa

sociedade como a brasileira, que fundamenta seus processos de exclusão racial por essa via. Foi preciso muito tempo de leitura e estudo para que conseguisse enxergar que, o meu lugar de mulher periférica, filha de nordestinos pobres e retirantes ainda carregava privilégios, e só consegui fazer esse tipo de constatação após uma experiência profissional e de vida de mais de 20 anos. E neste quesito, a meritocracia só se constitui como um elemento complexificador na compreensão dos privilégios da branquitude, pois nos leva a confundir as trajetórias individuais com os elementos indutores da divisão social racial, por meio não somente de agressões explícitas, mas na própria constituição das oportunidades de trabalho e renda.

> Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade. (RIBEIRO, 2019)

Assim, no sentido do debate sobre o benefício estrutural da branquitude torna-se indispensável na linha da promoção de uma atitude de reflexão e, por que não, de formação, que se ultrapasse a barreira interpessoal apenas, ou seja, não se trata apenas de brancos que tratam negros com gentileza ou respeito, mas se trata da consciência genuína de que brancos (apenas por sua cor de pele) sejam detentores de privilégios e que é desejável que se coloquem criticamente diante deles.

> Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos — por exemplo, que seja gentil com pessoas negras —, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial. (RIBEIRO, 2019)

Já há bastante tempo tenho refletido sobre o conceito de lugar de fala e o que vejo é ele tem sido distorcido e funcionado como uma espécie de escudo usado pela branquitude erroneamente para se abster de sua responsabilidade diante das discussões antirracistas. Nesse sentindo, retomo o que escreveu Djamila Ribeiro:

> A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possuiu o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência

> dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. Segundo a autora, o racismo se constituiu "como a 'ciência' da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)". Essa reflexão de Lélia Gonzalez nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. (RIBEIRO, 2017. p. 16-17)

É importante que a branquitude, ao refletir sobre lugar de fala, entenda que não há como se abster de se colocar nesse lugar de resistência, até mesmo porque é preciso revelar as opressões e nada mais justo que aqueles promotores históricos dessas opressões verbalizem e se coloquem à frente das lutas antirracistas, ou seja, fazendo uso de vozes legitimadas pela "superioridade eurocristã (branca e patriarcal)". Não se pode, portanto, pensar que apenas os oprimidos (pretos, pardos, indígenas, quilombolas) possam falar sobre as suas agruras, enquanto os brancos sentem-se no direito de não se envolver.

> O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo — dependendo de seu lugar na sociedade — sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2019)

Como Djamila deixa claro, o que se busca é que o branco, a partir do seu lugar de fala e acessando seus próprios espaços, assumam a responsabilidade por uma mudança de atitude. O letramento racial traz consciência e desnuda muito do racismo arraigado e naturalizado, fazendo com que ações e mudanças de posicionamento sejam tomadas.

> Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar. (RIBEIRO, 2019)

De igual modo, por falar em naturalização de preconceitos e opressões, cabe-nos tratar da causa dos povos indígenas e suas relações com a terra, a natureza e seus territórios. Pensar em comunidades indígenas é pensar também em como elas mesmas foram atravessas pelo homem branco, sobretudo, sob a ótica seca do mercantilismo e do lucro a qualquer custo, sob o pretexto civilizatório. Não é possível falar em Brasil, nem em EDH, sem falar dessas questões.

> Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas "pessoas coletivas", células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. (KRENAK, 2020. p. 28)

Krenak (2020) nos leva à reflexão acerca de que tipo de humanidade é essa, completamente deslocada do sentido de ser coletivo, de tal forma desintegrada de qualquer tipo de vínculo ancestral transmitido pelas relações tanto com a natureza, como com os referenciais de sustentação da memória e da identidade. Cabe ressaltar que quebrar esse tipo de vínculo em nome de uma modernização é relegar povos inteiros à condição de subalternidade e, por que não, jogá-los à própria sorte na conjuntura exploratória dos grandes centros urbanos. Violência injustificável em nome da ganância por terras e riquezas que não são suas por direito ou herança.

> Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. (KRENAK, 2020. p. 19 e 20)

Dados do último Censo Demográfico brasileiro, realizado em 2022, nos dão um panorama em relação à situação dos povos indígenas. O alerta de Krenak a respeito da localização dessas populações fica evidente por meio da leitura dos resultados da pesquisa que compara os dados levantados nos períodos de 2010 e 2022, ou seja, um intervalo de 12 anos. Chama a atenção o número total registrado - 1.694.836 indígenas[10], o que corresponde a 0,83% do número total da população brasileira à época., em comparação com o registro de 2010.

[10] Cabe destacar que essa variação positiva de 88,96% nos números populacionais indígenas só foi possível de ser observada por conta do quesito "cor e raça" para todo o universo da pesquisa e do quesito "se considera indígena", introduzido já a partir de 2010, o que produziu meios de comparabilidade.

TABELA 2 e TABELA 3 – População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio, Brasil – 2010 a 2022

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio					
	Total		Urbana		Rural	
	2010	2022	2010	2022	2010	2022
Total	896.917	1.694.836	324.834	914.746	572.083	780.090
Terras Indígenas	517.383	622.844	25.963	69.986	491.420	552.858
Fora de Terras Indígenas	379.534	1.071.992	298.871	844.760	80.663	227.232

(Censo Demográfico Brasileiro, IBGE, 2010/2022)

Localização do domicílio	Situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	1.694.836 (100%)	914.746 (53,97%)	780.090 (46,03%)
Em Terras Indígenas	622.844 (100%)	69.986 (11,24%)	552.858 (88,76%)
Fora de Terras Indígenas	1.071.992 (100%)	844.760 (78,80%)	227.232 (21,20%)

(Censo Demográfico Brasileiro, IBGE, 2010/2022)

Importa-nos reforçar o coro de Krenak e outros ativistas, pois são capazes de nos deslocar de nossa cegueira hipnotizante por tecnologia, modernização e consumo cada vez mais desenfreados. Quais seriam as implicações reais de “ser” nos tempos atuais? Que sentimento de pertencimento tem um povo apartado de suas raízes, propósitos e vínculos com a terra? Apesar do deslocamento absoluto da humanidade em relação à terra, vemos que os únicos núcleos que ainda se mantem firmes na intenção de se manter agarrados à terra são aqueles esquecidos nas “bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina”, são aqueles que Krenak intitula criticamente como sub-humanidade: os caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Para ele é como se houvesse uma humanidade “bacana” e outra composta por aqueles que teimam em ficar agarrados

à terra. (KRENAK, 2020. p. 22)

> Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com a memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2020. p. 14)

Uma EPT que considere uma perspectiva de abordagem pela via da EDH, não pode se abster desse tipo de discussão. Vejam que a temática carrega consigo relações profundas com o sentido de humanidade e atitude diante da vida, mas também carrega relação com as formas de habitação, produção, consumo e trabalho no mundo contemporâneo. A resposta para a falta de criticidade diante desse mundo regido pelo consumo seria a construção da cidadania e da alteridade.

> E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões. (KRENAK, 2020. p. 22)

Na luta antirracista, é preciso um despertamento de todos, não somente daqueles que sofrem diretamente as consequência das violências, sobretudo porque, a questão das terras indígenas (conforme identificadas pelos arranjos políticos brasileiros) e de sua manutenção não atinge (ou atingirá) apenas aqueles que foram deslocados (ou até dizimados, como no caso do povo Yanomami), mas prejudica e continuará a prejudicar toda a população, na medida em que são interesses constantes de grupos industriais extrativistas que colocam em xeque também as condições de vida e sustentabilidade da vida humana.

> O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. (KRENAK, 2020. p. 45)

Esse chamamento para um olhar em perspectiva para as questões ambientais e de sustentabilidade, como nos alerta Krenak e muitos outros ativistas, não pode ser visto como questão apartada e dissociada das resistências indígenas por seus territórios legítimos, sob pena que não termos, todos e todas (a tal humanidade

legitimada socialmente), como contar com a “sub-humanidade” na luta pela preservação da vida. “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista.” (KRENAK, 2020. p. 49). Sabendo que isto tem relação direta com os meios produtivos e com a formação das forças de trabalham que a integram.

> No caso dos movimentos ecologistas e ambientalistas, o eixo de seus embates deve se voltar contra a lógica do capital que destrói a natureza em escala global e contra as formas de exploração e ações que as subordinam em seu duplo espaço, familiar e profissional, dificultando uma efetiva emancipação. Todos esses movimentos se somam, também, em importantes exemplos de confrontação social contra a lógica destrutiva que preside a (des)sociabilidade contemporânea. É do solo fértil dessas rebeliões e revoltas que podem florescer as revoluções. (ANTUNES, 2018, p.304)

3.4. DEMOCRACIA

Nesta seção, temos o objetivo de tratar de democracia com foco na interrelação com o trabalho e a Educação em Direitos Humanos, tendo em vista os marcos formativos e objetivos de aprendizagem inerentes ao Ensino Médio Integrado – última etapa da Educação Básica – também com a Formação Técnica e Profissional. O intuito é que seja possível construir caminhos para que os jovens egressos sejam capazes de interpretar e agir sobre a sua realidade, ou seja, adquiram meios para participação política e social no mundo. Para tal, consideramos os pressupostos da democracia participativa, atributos desejáveis aos egressos do EMI, os quais consideramos plenamente alcançáveis somente pela via de práticas formativas pautadas epistemologicamente e pedagogicamente na democracia e seus atributos. Ao tratar de Democracia, consideramos, ainda, importante sinalizar trata-se do fundamento político para os demais temas, uma vez que sem ela, a Democracia, não há relações de trabalho justas, assim como equidade de gênero ou étnico-racial.

A ONG NOVAMERICA, instituição referencial para este trabalho, bem como para a Educação em Direitos Humanos no Brasil, define, em seus princípios, uma visão de democracia enquanto estilo de vida. Entendemos essa posição muito coerente com a visão de transversalidade que intentamos estabelecer para o currículo de Ensino Médio Integral. Isto porque, segundo esse princípio, a democracia não pode ser reduzida a momentos estanques, sem relação direta com o cotidiano e o jeito de

viver dos cidadãos, implicando em posicionamento e partilha diante de bens econômicos, saberes, escolhas, sonhos, cultura e em como tudo isso incide na vida em sociedade. É possível, ainda, transpor esse raciocínio para a escala local, ou seja, para o cotidiano escolar, produzindo consequências na participação estudantil e, considerando a todas e todos como coparticipantes e corresponsáveis pelo estabelecimento e perpetuação de uma dimensão de vida pública e organizacional de sociedade.

> Construir a democracia supõe articular as lutas do nosso dia a dia com as questões estruturais que afetam o nosso país, a toda a América Latina e à situação mundial. Exige ser capaz de compreender as interrelações entre o micro e o macro-social e atuar de modo coerente. É escolher dirigentes que se comprometam na melhoria das condições de vida do povo. É “cobrar” coerência das autoridades. É acreditar que juntos, em mutirão, construiremos uma sociedade mais humana e justa. (ONG NOVAMERICA, 2026)

Fernandes & Candau (2017) nos advertem de que “As pessoas só se tornarão verdadeiramente cidadãs quando exercitarem seus direitos de forma ativa e participativa.”, afirmativa que nos leva a um entendimento e a uma concepção de cidadania ativa, para além apenas do direito ao voto, mas que exija a efetivação de direitos civis, políticos e sociais.

Faz-se necessário, também, conceituar democracia, tendo em vista a evolução histórica de sua constituição, sempre considerando seus efeitos na vida social. Bobbio (1998) faz referência às origens e à tradição:

> Na teoria da democracia confluem três tradições históricas. — Na teoria contemporânea da Democracia confluem três grandes tradições do pensamento político: a) a teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem "romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período prérevolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo genuinamente popular é chamado, em vez de Democracia, de república. O problema da Democracia, das suas características, de sua importância ou desimportância é, como se vê, antigo. Tão antigo quanto a reflexão sobre as coisas da política, tendo sido reproposto e reformulado em todas as épocas. De tal maneira isto é verdade, que um exame do debate contemporâneo em torno do conceito e do valor da Democracia não pode

> prescindir de uma referência, ainda que rápida, à tradição. (BOBBIO, 1998, p. 319-320)

Consideremos, ainda, a evolução da análise de Bobbio (1998) acerca de democracia à luz da tradição republicana moderna:

> Malgrado o pensamento grego ter dado preferência à teoria das três formas distintas de Governo, sabe-se que ele não desconhece, como já vimos nas Leis de Platão, a contraposição entre as duas formas opostas da Democracia e da monarquia. O desenvolvimento da história romana repropõe ao pensamento político, mais do que o tema da tripartição (que foi talvez representado na teorização da república romana como Governo misto), o tema da contraposição entre reino e república, ou entre república e principado. Nos escritores medievais, a tripartição aristotélica e a bipartição entre reino e república correm muitas vezes de forma paralela: Santo Tomás acolhe juntamente com a tripartição clássica a distinção entre regímen politicum et regímen regale, fundada sobre a distinção entre Governo baseado nas leis e Governo não baseado nas leis. (BOBBIO, 1998, p. 322)

Assim, para entender as relações políticas da atualidade e como se comportam as democracias, precisamos lançar um olhar sobre o caminho percorrido pelas monarquias e, posteriormente, pela ascensão de república em sua contraposição, que contribuiu, de certa forma para chegarmos ao que se entende por democracia ou, pelo menos, do ponto de vista da síntese que define a democracia como aquela que pode ser entendida como toda a forma de governo que se constitui em contraposição a toda forma de despotismo.

> Certamente foi a meditação da história da república romana, unida às considerações sobre as coisas do próprio tempo, que fez escrever a Maquiavel, no início da obra que ele dedicou ao principado, que "todos os Estados, todos os domínios que tiveram e têm império sobre os homens, foram e são ou repúblicas ou principados". Se bem que a república, em sua contraposição à monarquia, não se identifique com a Democracia, com o "Governo popular", até porque nas repúblicas democráticas existem repúblicas aristocráticas (para não falar do Governo misto que o próprio Maquiavel vê como um exemplo perfeito na república romana), na noção idealizada da república que de Maquiavel passará através dos escritores radicais dos séculos XVII e XVIII até à Revolução Francesa, entendida em sua oposição ao governo real, como aquela forma de Governo em que o poder não está concentrado nas mãos de um só mas é distribuído variadamente por diversos órgãos colegiados, embora, por vezes, contrastando entre si, se acham constantemente alguns traços que contribuíram para formar a imagem ou pelo menos uma das imagens da Democracia moderna, que hoje, cada vez mais freqüentemente, é definida como regime policrático oposto ao regime monocrático. Sobre esta linha, um escritor, que é considerado justamente como um precursor do democratismo moderno, Johannes Althusius, expondo no último capítulo de sua Política methodice digesta (1603), a diferença entre as várias formas de Governo, distingue-as segundo o summus magistratus por monarchicus ou poliarchicus, usando uma terminologia que se tornará familiar para a ciência política americana com Robert Dahl, o qual no A preface to democratic theory (1956) elabora, de encontro às teorias tradicionais ou que ele considera tradicionais, da Democracia madisoniana e populista, a teoria da Polyarchal

> democracy. Ainda uma vez, se por Democracia se entende a forma aristotélica, a república não é Democracia; mas no seu caráter peculiar de "Governo livre", de regime antiautocrático, encerra um elemento fundamental da Democracia moderna na medida em que por Democracia se entende toda a forma de Governo oposta a toda a forma de despotismo. (BOBBIO, 1998, p. 322-323)

Ainda em Bobbio (1998) vemos a tentativa de explicar democracia pelo que chamou de “democracia formal” e “democracia substancial”, trazendo-nos elementos para pensar o *modus operandi* do simbolismo em torno de ideário de democracia, seja no Brasil ou ao redor do mundo.

> Democracia formal e democracia substancial. — Juntamente com a noção comportamental de Democracia, que prevalece na teoria política ocidental e no âmbito da "political Science", foi-se difundindo, na linguagem política contemporânea, um outro significado de Democracia que compreende formas de regime político como as dos países socialistas ou dos países do Terceiro Mundo, especialmente, dos países africanos, onde não vigoram ou não são respeitadas mesmo quando vigoram algumas ou todas as regras que fazem que sejam democráticos, já depois de longa tradição, os regimes liberais-democráticos e os regimes sociais-democráticos. Para evitar a confusão entre dois significados tão diversos do mesmo termo prevaleceu o uso de especificar o conceito genérico de Democracia como um atributo qualificante e, assim, se chama de "formal" a primeira e de "substancial" a segunda. Chama-se formal à primeira porque é caracterizada pelos chamados "comportamentos universais" (universali procedurali), mediante o emprego dos quais podem ser tomadas decisões de conteúdo diverso (como mostra a co-presença de regimes liberais e democráticos ao lado dos regimes socialistas e democráticos). Chama-se substancial à segunda porque faz referência prevalentemente a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo. Segundo uma velha fórmula que considera a Democracia como Governo do povo para o povo, a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo. Como a democracia formal pode favorecer uma minoria restrita de detentores do poder econômico e portanto não ser um poder para o povo, embora seja um Governo do povo, assim uma ditadura política pode favorecer em períodos de transformação revolucionária, quando não existem condições para o exercício de uma Democracia formal, a classe mais numerosa dos cidadãos, e ser, portanto, um Governo para o povo, embora não seja um Governo do povo. Também foi observado (Macpherson) que o conceito de Democracia atribuído aos Estados socialistas e aos Estados do Terceiro Mundo espelha mais fielmente o significado aristotélico antigo de Democracia. Segundo este conceito, a Democracia é o Governo dos pobres contra os ricos, isto é, é um Estado de classe, e tratando-se da classe dos pobres, é o Governo da classe mais numerosa ou da maioria (e é esta a razão pela qual a Democracia foi mais execrada do que exaltada no decurso dos séculos). (BOBBIO, 1998, p. 328)

Trazendo a questão para contexto contemporâneo brasileiro, observamos um cenário de polarização política em constante acirramento, fenômeno que, dentre outras coisas, produziu efeitos como as manifestações antidemocráticas de 8 de janeiro de 2023, quando a democracia brasileira sofreu com violentos ataques às suas

instituições, vivenciados pela vandalização das sedes dos Três Poderes em Brasília, como forma de represália ao resultado das eleições. Acerca disso, Steven Levitsky e Daniel Ziblatt nos falam, a partir da realidade norte-americana, a respeito do que chamam o "colapso democrático", que temos visto aflorar também em outras partes do mundo:

> Nossa Constituição, nosso credo nacional de liberdade e igualdade, nossa classe média historicamente robusta, nossos altos níveis de prosperidade e educação, nosso setor privado diversificado – tudo isso deveria nos imunizar contra o tipo de colapso democrático que aconteceu em outras partes do mundo.
>
> No entanto, estamos preocupados. Os políticos norte-americanos agora tratam seus rivais como inimigos, intimidam a imprensa livre e ameaçam rejeitar o resultado de eleições. Eles tentam enfraquecer as salvaguardas institucionais de nossa democracia, incluindo tribunais, serviços de inteligência, escritórios e comissões de ética. Os estados norte-americanos, outrora louvados pelo grande jurista Louis Brandeis como "laboratórios de democracia", correm o risco de se tornar laboratórios de autoritarismo, à medida que os que estão no poder reescrevem regras eleitorais, redesenham distritos eleitorais e até mesmo rescindem direitos eleitorais para garantir que não perderão. (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018)

Assim, pensar no comportamento das democracias ao redor do mundo e em como a nossa própria tem se configurado nos últimos anos, nos faz perceber como essas realidades podem interferir na maneira como o povo tem se relacionado com a política e o quanto isso tem produzido uma espécie de colapso democrático que muitas vezes nem é sentido pelo cidadão comum. E talvez residam nessas sutilezas e manifestações veladas, a justificativa e a relevância de se tratar essas questões no âmbito da EDH no EMI.

> A via eleitoral para o colapso é perigosamente enganosa. Com um golpe de estado clássico, como no Chile de Pinochet, a morte da democracia é imediata e evidente para todos. O palácio presidencial arde em chamas. O presidente é morto, aprisionado e exilado. A Constituição é suspensa ou abandonada. Na via eleitoral, nenhuma dessas coisas acontece. Não há tanques nas ruas. Constituições e outras instituições democráticas restam vigentes. As pessoas ainda votam. Autocratas eleitos mantêm um verniz de democracia enquanto corroem a sua essência. (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018)

Torna-se, portanto, imprescindível, sobretudo considerando as juventudes ingressantes no EMI, um debate em perspectiva do que seja democracia e comportamentos na contemporaneidade, bem como suas relações com a reinvindicação por direitos. Ou seja, por meio da educação, seria possível a promoção de debates e fundamentações acerca do que sejam os princípios democráticos e quais suas implicações e consequências na participação da sociedade e em seus

processos.

> A educação para alcançar a perspectiva da cidadania social deve assim ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos ativos, que possam participar das decisões e do governo da sociedade, exigindo, realizando e criando direitos. (FERNANDES & CANDAU, 2017. p.4)

Seria possível, por meio do estudo desses mecanismos, identificar quando as democracias têm se enfraquecido, enquanto o autoritarismo ganha força? Para os autores de "Como as democracias morrem" é possível apreender e ampliar a visão por meio de análise histórica de experiências de democracias ao redor do mundo, pois:

> Estudar crises em outras democracias permite uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pela própria democracia americana. Com base na experiência histórica de outras nações, por exemplo, fomos capazes de conceber uma prova dos nove para ajudar a identificar potenciais autocratas antes de eles chegarem ao poder. Nós podemos aprender com erros cometidos por líderes democráticos do passado ao abrirem a porta para intenções autoritárias, mas também com as estratégias usadas por outras democracias para manter os extremistas fora do poder. Uma abordagem comparativa também revela como autocratas eleitos em diferentes partes do mundo empregam estratégias notavelmente semelhantes para subverter as instituições democráticas. (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018)

Por meio desse tipo de análise histórica e comparativa seria possível criar um senso crítico capaz de, por meio da comparação entre padrões, estabelecer as bases de resistência diante da ascensão do autoritarismo. Trata-se do processo de aprendizagem com essas experiências, tomando-as parâmetro para o combate ao declínio democrático. "À medida que esses padrões se tornam visíveis, os passos rumo ao colapso se tornam menos ambíguos – e mais fáceis de combater" (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018).

> O desafio maior do mundo do trabalho e dos movimentos sociais de esquerda é, então, criar e inventar novas formas de atuação autônomas, capazes de articular e dar centralidade às ações de classe contra o capital e sua lógica destrutiva. Isso em uma fase em que nunca o capital foi tão destrutivo em relação ao trabalho, à natureza e ao meio ambiente, em suma, à humanidade. A recusa à separação, introduzida pelo capital, entre ação econômica, realizada pelos sindicatos, e ação política, produzida pelos partidos, é absolutamente imperiosa e mesmo imprescindível quando se pretende derrotar o poderoso e totalizante sistema de metabolismo social do capital, estruturado a partir do tripé Estado, capital e trabalho assalariado. A ação contra o domínio do capital em busca do socialismo deve articular luta social e luta política em um complexo indissociável. (ANTUNES, 2018, p. 304)

Importa-nos, no contexto da EPT, o alargamento de visão política, de tomada de consciência cidadã e, em certa medida, diante de seus âmbitos de atuação, de

ações práticas dos estudantes. Nesse sentindo o que se persegue é uma formação cidadã que seja capaz de colocá-lo numa postura ativa diante de processos de enfraquecimento democrático que atravessam o país, assim como ocorre em outras nações.

> Impedir que os trabalhadores precarizados fiquem à margem das formas de organização social e política de classe é outro desafio imprescindível no mundo contemporâneo. O entendimento das complexas conexões entre classe e gênero, entre trabalhadores "estáveis" e precarizados, entre nacionais e imigrantes, entre trabalhadores de etnias diferentes, entre qualificados e sem qualificação, entre jovens e velhos, entre empregados e desempregados, enfim, entre tantas fraturas que o capital impõe para a classe trabalhadora, torna-se fundamental para que se possa, por meio de um movimento social e político dos trabalhadores e das trabalhadoras, buscar e realizar efetivamente um novo projeto societal socialista neste século XXI. (ANTUNES, 2018, p. 304)

Consideramos igualmente importe um resgate do sentido de pertencimento de classe (o que implica entender as conformações da classe trabalhadora hoje e sua nova morfologia), de modo que esta consciência se constitua enquanto alicerce de uma possibilidade de efetiva emancipação diante dos contornos desse século.

Apresentados, enfim, os temas que consideramos fundamentais para uma EDH na EPT, caberá, no próximo e último capítulo, discutirmos a metodologia que empregamos em nossa pesquisa e apresentarmos o sentido do Produto Educacional (PE) a que se refere esta dissertação.

4 METODOLOGIA E PRODUTO EDUCACIONAL

4.1. UMA PESQUISA TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

Metodologicamente, a pesquisa aqui relatada possuiu uma natureza reflexiva, sobre o que podemos considerar importante de haver de EDH na EPT e no EMI. Portanto, tratou-se de uma pesquisa teórica, na medida em que se orientou a partir da busca de referenciais teóricos acerca de temas fundamentais da EDH na EPT.

Realizamos uma busca ativa de fontes bibliográficas, como livros e artigos científicos etc., de modo a embasar nossa análise qualitativa sobre a EDH no EMI, evoluindo, sobretudo para "formular hipóteses e desenvolver teorias" (GIL, 2002), além de propormos um Produto Educacional aderente aos objetivos da pesquisa.

Mas tal pesquisa teve também uma natureza epistemológica, ao acabar por trazer uma discussão sobre a própria produção do conhecimento na EPT, considerando imprescindível a presença da EDH em seu âmbito. Assim, ao tratar da metodologia empregada, talvez a primeira questão a ser tratada deva ser referente ao próprio conceito de epistemologia aqui adotado.

Ferreira Filho (2015) inicia seu livro "Economia: obstáculo epistemológico – Estudo das Raízes Políticas e Religiosas do Imaginário Liberal" indicando sua recusa em responder diretamente à pergunta: "O que é Epistemologia?", optando por trazer os referenciais do que considera ser o adjetivo "epistemológico". Neste sentido, afirma que epistemologia corresponde a "pensar conhecimento, mas acrescentando o sentido especial de não o afastar de valores, tanto daqueles que já estão no próprio ideal de conhecimento puro, ou que sejam dele decorrentes, como daqueles – políticos e religiosos" (FERREIRA FILHO, 2015, p.35). E, para ampliar um pouco o pensamento acerca de "epistemologia", propõe que reflitamos sobre ela como ato de criação e que se estabelece como procedimento originalmente intransitivo. Os valores

que influenciam fortemente a educação nas sociedades contemporâneas e a formação de seus sujeitos estão ligados ao objetivismo, no qual o conhecimento é posto como ato de reprodução, com especial importância para uma busca de ideal de "verdade".

Assim, Ferreira Filho (2015) diz que essa "verdade-adequação", ou seja, uma verdade associada a mecanismos de reprodução, foi associada à Filosofia, fato que o fez buscar, numa existência anterior da filosofia (ou em seu aparecimento), um tempo em que a produção de pensamento não estaria ligada a um gesto de reprodução, mas sim como ato de criação, como um procedimento intransitivo evocado pelas palavras "filósofo" ou "filosofar". Já a Filosofia, se elevada à condição de ciência, cumpriria um "procedimento transitivo". Sócrates e depois Platão recorreram ao procedimento filosófico como alternativa à educação sofística, pois "era preciso vencê-la, sobretudo, um procedimento intelectual que não fosse Retórica. Era preciso opor àquela 'razão' sofística múltipla e persuasiva uma 'razão' não persuasiva, dirigida para além dos sentidos: uma 'razão' argumentativa" (FERREIRA FILHO, 2015, p.45). Assim, a Filosofia era concebida como traços de personalidade que se realizariam, a partir do pensar ou do agir, sendo dialetizável. Por assim dizer, não bastava ser filósofo, mas "era preciso dar à Filosofia um tipo de ordem compatível com o que se desejava politicamente realizado. E essa construção só podia começar na esfera intelectual, no exercício do próprio pensamento ao fazer de si mesmo o seu objeto de transitividade." (FERREIRA FILHO, 2015, p.48-49).

Nesse sentido, Platão apresenta uma educação organizada em estágios, com saberes hierarquizados e que formaria a hierarquia política, de modo que cada educando passaria por um programa múltiplo e integrado, no qual suas aptidões seriam aferidas e, ao chegar ao último estágio, seria a aptidão para ser filósofo, ou seja, a "Ideia do Bem" seria acessível a apenas alguns aptos, e não para todos os homens. Ele indicaria, ainda, nas *Leis,* uma nova ordem política – vinda de Deus – contendo "a centralização, a "razão" única, sim, mas esclarecedora e fluente no processo de cada alma, no processo inesgotável de formação de personalidades" (FERREIRA FILHO, 2015, p.53).

A partir de então, o professor Valter Duarte Ferreira Filho apresenta-nos, também, uma análise da produção intelectual de Aristóteles e das raízes políticas da ideia de saber como ato de reprodução, ou seja, como sua forma de ver o mundo e

como sua Filosofia contribuíram para “mostrar aos homens um mundo cuja ordem interna – com seus elementos aparentemente dispersos e encoberta por essa aparência – devia ser modelo e obedecida” (FERREIRA FILHO, 2015, p.56). A referência seria um Deus único (perfeito) para o qual todos os demais seres (não perfeitos) seriam atraídos, criando um modelo de comparação e hierarquização entre eles e, por sua vez, “a ordem dos seres no mundo seria o modelo para a formação de todas as ordens políticas” (FERREIRA FILHO, 2015, p.61). Essa concepção de mundo hierarquizado também se tornou ideal para a classificação (de caráter político) das ciências segundo sua importância, pois para ele: “cada ciência é chamada de melhor ou pior em virtude de seu próprio objeto” (Aristóteles, “Metafísica”, 1064b, 1-5).

A Filosofia de Aristóteles, além de buscar “reflexão, descrição, definição e classificação de ordens na natureza, na conduta individual, na família, na pólis, enfim, em tudo o que para ele manifestasse existência” (FERREIRA FILHO, 2015, p.57), preocupava-se também em encontrar e desenvolver uma ordem própria para o pensamento que pudesse falar de si mesma e de demais ordens, perseguindo uma ideia de “verdade” expressa em: “dizer do que é que é e do que não é que não é” (Aristóteles, “Metafísica”, 1011b, 25-30), de modo que essa “verdade” seria a reprodução (adequada) da realidade posta em palavras, fazendo-se realizar o saber como ato de reprodução e não como ato de criação.

Dessa forma, o texto destaca que Aristóteles, na evolução de sua filosofia, rompe ontologicamente com Platão, pois para ele o conhecimento não seria integrante das personalidades e ações dos homens, mas sim integrante dos instrumentos, pois “consistia em combinar adequadamente a realidade lógica do pensamento e a ordem ontológica exterior a ele não só em termos de prática do conhecimento, mas também em termos de teoria do conhecimento” (FERREIRA FILHO, 2015, p.59). Assim, apresenta-nos uma análise da produção intelectual de Aristóteles e das raízes políticas da ideia de saber como ato de reprodução, ou seja, como sua forma de ver o mundo e como sua Filosofia contribuiu para “mostrar aos homens um mundo cuja ordem interna – com seus elementos aparentemente dispersos e encoberta por essa aparência – devia ser modelo e obedecida” (FERREIRA FILHO, 2015, p.56).

A noção de “obstáculo epistemológico” se coloca, pois, por meio da visão de que não estaria ligado aos “instrumentos do saber”, aos “objetos de estudo” ou ao saber como ato de reprodução (cientificismo), mas sim traria consigo a noção de

ruptura, vinculando-se à ideia de saber como ato de criação, uma maneira diversa para se pensar e interpretar o conhecimento científico. E foi justamente a essa noção de obstáculo epistemológico que suscitamos diante do desafio da presente pesquisa, visto que a intenção foi e é extrapolar as bases conceituais postas para a EPT, sobretudo, no EMI.

Tomamos, assim, a liberdade de nos aproximar desse processo de transitividade epistemológica de modo a aplicar nesta pesquisa, mesmo ainda que de maneira bem delimitada, um pensamento de construção científica mais ligado aos gestos de criação, e não somente de reprodução. E disto decorre a intenção de propor caminhos teóricos e epistemológicos para o estabelecimento de outras bases conceituais para a EPT por meio da EDH.

Dalarosa (2008) também nos auxilia a entender as articulações conceituais entre epistemologia e Educação, quando estabelece que:

> a epistemologia, como estudo da ciência, consiste em um estudo meta-científico. Vale dizer, busca a explicação dos fundamentos, dos princípios e dos métodos da ciência. A epistemologia tem como objeto de estudo o conhecimento científico e não as particularidades estudadas pela própria ciência. Desse modo, a epistemologia passou a significar uma teoria do conhecimento científico. Tal definição foi condicionada pela concepção positivista de ciência. É, portanto, muito recente. (DELAROSA, 2008, p. 344-345)

Mais do que percorrer o caminho histórico de constituição da epistemologia, ou melhor, das epistemologias, é preciso se perguntar quais delas são possíveis no campo da produção de conhecimento em educação, explicitando ser a metafísica, o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético, as predominantes na modernidade. Cabe destacar, ainda, no intuito de caracterizar a respeito de que ciência se fala, é preciso ter em mente que “tanto a epistemologia quanto a educação decorrem da concepção de sociedade, de homem e de conhecimento que se possui” (DELAROSA, 2008, p. 345 - 346).

Explicitando a visão de Saviani acerca das pedagogias, segundo a concepção burguesa, Delarosa diz:

> Segundo o autor, as pedagogias podem ser explicitadas segundo a concepção burguesa (positivista) de homem, sociedade e conhecimento. São elas a pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Hoje poderíamos acrescentar a pedagogia das competências, empreendedora, entre outras. (DELAROSA,, 2008, p. 347)

Entendemos, portanto, a necessidade de ruptura com essas concepções e reproduções, de modo que assumamos uma postura de pesquisa pautada no

compromisso de criação, e não de reprodução de lógicas exploratórias e alienantes. Apesar no trecho a seguir, referir-se ao processo de educar materializado pela Formação Geral Básica, cabe-nos o enfretamento dessas questões também para a EPT.

> Essas concepções pedagógicas têm difundido a ideia de que a escola deve educar para o mercado de trabalho. Mede-se, assim, a qualidade da escola e da educação pelo sucesso profissional dos egressos, regulado pelo mercado. Decorre daí a ideia tão difundida que a melhor escola é aquela que prepara para o trabalho. Significa dizer que educa para a cidadania quando prepara para o emprego. Esconde-se desse modo, a realidade social, a desigualdade, a injustiça, a concentração de renda, o racismo, o machismo e outros problemas sociais como se os postos de trabalho, salário e a qualificação profissional não dependessem destes fatores, mas somente do tipo de educação escolar que cada sujeito tem. Discordamos desta concepção burguesa de educação, entendendo que a educação de qualidade é aquela que forma o homem integralmente para sua emancipação e não para a sua inserção no mercado antropofágico do capital. Decorre desta posição que quanto mais a escola preparar para o mercado de trabalho na ótica burguesa, pior ela é; e quanto menos ela preparar para o mercado de trabalho, melhor ela será. Há uma hierarquia de valores que nos leva a pensar que a escola tem como função social contribuir coma formação integral do homem. Sendo assim, ela contribuirá para formar primeiro o homem, depois o cidadão e por último o trabalhador. (DELAROSA, 2008, p. 348)

4.2. PUBLICAÇÕES EM EDH

Delineada a dimensão teórica e epistemológica de nossa reflexão, cabe indicarmos que o procedimento inicial da pesquisa foi o de levantar as dissertações produzidas pelos estudantes egressos do ProfEPT[11], postadas no repositório do Observatório ProfEPT do Ministério da Educação (MEC) até o ano de 2025, que tratassem da Educação em Direitos Humanos no contexto do Ensino Médio Integrado. Ao pesquisarmos os termos “Educação em Direitos Humanos” no repositório de dissertações do ProfEPT, foram encontradas 6 (seis) dissertações, mas, em nenhuma delas, havia relação direta com o Ensino Médio Integral e nem haviam sido escritas no contexto local do estado do Rio de Janeiro.

[11] Seguindo sugestão do Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha, sobre a importância de bancos de teses e dissertações sobre assuntos pesquisados, em palestra proferida na cerimônia de encerramento do II Seminário do GEDHEPT/LAEDH-CPII, disponível no Canal do LAEDH no youtube, no link https://www.youtube.com/watch?v=XtEvRv8AmJI <Acesso em 10/08/2024>. Neste evento, a cerimônia de abertura contou com palestra de abertura sobre a EDH proferida pela Profª. Drª. Maria da Consolação Lucinda, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SsY-VySPeW8 <Acesso em 10/10/2026>.

Já no Google Acadêmico, considerando também o período até 2025, na busca avançada, ao se pesquisar as palavras “Educação em Direitos Humanos” e “Ensino Médio Integrado”, vieram 9 resultados, mas nenhum trabalho dentro da proposta da presente pesquisa, por não apresentar uma proposição específica para a temática de Educação em Direitos Humanos e ainda faltar uma abordagem mais direta com o Ensino Médio Integrado ou com a Educação Profissional e Tecnológica em geral.

No Catálogo de Teses e Dissertações do Capes, as mesmas palavras foram pesquisadas, ou seja, mais uma vez lançamos mão de busca avançada para os termos “Educação em Direitos Humanos” e “Ensino Médio Integrado” e encontramos 65 (sessenta e cinco) resultados, mas somente 14 (catorze) trabalhos possuíam teor que se assemelhasse aos intentos da presente pesquisa.

Por meio da consulta ao Portal de Periódicos da Capes, com os termos Educação em Direitos Humanos” e “Ensino Médio Integrado”, vieram 8 (oito) artigos, mas apenas 3 (três) explicitavam características de trabalho diretamente ligadas ao tema proposto, pois buscavam analisar as interrelações entre a Educação em Diretos Humanos e a Educação Profissional e Tecnológica.

Sendo assim, inicialmente, dentro do tema proposto, tivemos a possibilidade de analisar apenas um total de 3 (três) artigos científicos. O que demonstra a relevância da pesquisa, mas sobretudo, a necessidade de uma abordagem metodológica diferenciada. A opção por uma metodologia de bases teóricas e epistemológicas deu-se a partir da constatação de que as produções acadêmicas não estariam debruçadas suficiente, de modo a produzir referenciais e bases de sustentação para a interseção entre EDH, EMI e EPT.

Com o objetivo de discutir a presença da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, Starck e Silva (2023) nos apresentam pesquisa qualitativa, desenvolvida através de revisão bibliográfica da literatura científica produzida no período de 2018 a 2022, bem como verificação de incidência da EDH programas dos cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Trazem considerações sobre os Direitos Humanos no Brasil, com ênfase para a retomada da democracia no país. Abordam a Educação em Direitos Humanos, destacando novos sentidos para a temática e, em seguida, buscam estabelecer uma relação entre EDH e a EPT e como ela se constituiria como elemento essencial para garantir a formação integral do aluno.

No Brasil, infelizmente, os avanços no campo legislativo a respeito dos direitos humanos seguem sucumbidos a discursos distorcidos. Frases como “direitos humanos para humanos direitos” e “direitos humanos só servem para defender bandidos” continuam a ser repetidas pela mídia e por aqueles que se interessam na continuidade da incompreensão acerca do tema. Em resposta a esse movimento, os autores destacam ser “crucial o desenvolvimento de uma nova cultura sobre os direitos humanos que perpassa a prática educativa”. Cabe citar ainda que, historicamente, com o fim do regime autoritário e, com a retomada da democracia, vimos movimentações populares e organizações que resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a constituição cidadã que, juntamente com as demais leis, tratados e convenções, formam a legislação brasileira sobre os Direitos Humanos. Destacam, também, os três Programas Nacionais de Direitos Humanos, a saber: o primeiro PNDH focado no combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade; o segundo Programa que discutiu os direitos civis e políticos, com destaque para a questão dos afrodescendentes; e o terceiro PNDH, lançado em 2009, que aponta para necessidade de ações formais e informais em torno da educação em direitos humanos nos níveis básico, superior e informal, mas deixa de fora a EPT.

Educar em direitos humanos exige mudança de cultura, visando a construção de uma formação mais humanizada para a constituição de sujeitos de direitos e fortalecimento da democracia. Assim, as práticas educacionais nesse sentido precisam materializar políticas, conteúdos e currículos que suportem o desfazimento da herança histórica deixada pelo regime autoritário a partir da década de 1960. Os impactos dessa educação não são observados somente nos sujeitos isoladamente, mas produzem seus efeitos na sociedade, por meio da tomada de consciência de seus direitos e deveres.

A Educação Profissional e Tecnológica tem evoluído, ao longo dos anos, de uma visão reducionista de formação unicamente técnica, para uma preocupação com a formação integral do aluno. Neste contexto de alargamento de função, a Educação em Direitos Humanos assume um papel essencial, na medida em que pode ser entendida como norteadora de todos os aspectos sociais, inclusive no mundo do trabalho, razão pela qual deve ser incorporada em currículos focados em mudança de status da EPT. Apesar de uma preocupação dos Institutos Federais no sentido de incluir problemáticas sociais em seus currículos, esta inserção ainda é vista como fragmentada e isolada, como observou a pesquisa apresentada. Dos vinte e dois

cursos técnicos ofertados nos quinze campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro, apenas no Curso Técnico de Moda foi encontrada uma disciplina em que figura o termo “Direitos Humanos”, o que demonstra espaço e necessidade de desenvolvimento de uma educação em direitos humanos na EPT, como alicerce para uma aprendizagem focada no trabalho de desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a partir de uma perspectiva curricular adequada e coerente com os desafios de uma EPT interessada na formação integral de seus alunos.

Ao pesquisarem por escritos acadêmicos no período de cinco anos (de 2018 a 2022), Starck e Silva (2023) utilizaram os seguintes filtros: direitos humanos; educação; educação profissional e tecnológica; e educação e direitos humanos e, após verificações metodológicas (objetivos, metodologia e resultados), chegaram a um número de quinze artigos que, inicialmente, se relacionariam com o tema. Entretanto, após leitura e análise aprofundada, nove artigos científicos tinham alinhamento com os objetivos da pesquisa, mas para a construção do trabalho, por obedecer aos critérios de construção e ligação, apenas dois foram efetivamente considerados, demonstrando que ainda há poucos escritos sobre a temática da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Os autores concluem que, para uma EPT que esteja de fato interessada no desenvolvimento integral e que trabalhe com a sensibilização e o fortalecimento dos princípios democráticos para a construção dos sentidos de trabalho e educação, é preciso que haja mudança na maneira como os direitos humanos são concebidos nos currículos da EPT. Não é possível avançar em práticas educacionais efetivas acerca do tema com conteúdos fragmentados e dissociados da realidade, principalmente, tendo em vista a necessidade de frear a incompreensão e as distorções que vemos no senso comum. É preciso lançar mão de práticas pedagógicas que trabalhem o tema em todas as perspectivas possíveis, incluindo o mundo do trabalho.

4.3 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional (PE), em formato de e-book, foi concebido como parte integrante da pesquisa aqui apresentada. Peça obrigatória no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), este PE se apresenta como um

recurso de apoio a toda e quaisquer práticas do ambiente escolar, que tenham por objetivo a aproximação entre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tal, propõe conteúdos que têm por fim ampliar o repertório e de certa maneira desenvolver a habilidade de pensar criticamente. Este material não tem a pretensão - nem reúne as condições necessárias – de abarcar a totalidade de abordagens possíveis, mas se constitui enquanto apoio e referencial, pois serão disponibilizados recursos e indicações de artistas, músicas, obras literárias, filmes, bibliografias capazes de mobilizar as discussões acerca dos direitos humanos a partir de múltiplas fontes, sobretudo, aquelas a com riqueza expressiva capaz de subsidiar o debate e a reflexão e, as bases conceituais e formativas.

O material se constituirá tão somente como um referencial, pois acreditamos que os docentes e demais profissionais de EPT devem exercer sua autonomia de planejamento e prática pedagógica, tendo assim a liberdade de:

> (...) reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE *num continuum*. (Rizzatti et al. 2020, p. 2)

A ideia de PE sofreu algumas alterações ao longo do processo, dadas as especificidades e objetivos epistemológicos da pesquisa, mas o intuito de que os profissionais tenham acesso a um material que os auxiliem na abordagem do tema Educação em Direitos Humanos junto aos seus estudantes e demais membros da comunidade, e que possa ser subsídio para aulas, oficinas, palestras, encontros e demais estratégias pedagógicas, manteve-se intacta ao longo de todo o desenvolvimento.

O PE foi enriquecido com exemplos de recursos múltiplos de modo a exemplificar os caminhos pedagógicos e metodológicos passíveis de serem percorridos tem em vista as temáticas escolhidas como primordiais ao trabalho de EDH no EMI, de modo que a metodologia da elaboração do Produto Educacional passou por coligir publicações, músicas, livros, e outras manifestações passiveis de fomento ao diálogo com a EDH, verificando o que poderia ser relevante para a sugestão do trabalho para uma EDH na EPT.

Os objetivos para a elaboração do PE convergiram sempre para a elaboração de um referencial passível de colaborar com a formação de sujeitos que possam

contribuir com transformações sociais e ainda aproximar EDH e EPT, produzindo resultados formativos relevantes para a futura classe trabalhadora. Apesar de não esgotar todos os conteúdos relacionados aos temas, apresenta algumas possibilidades teóricas e práticas, que possam levar o estudante a reflexões e construções que rompam com uma visão de EPT como simples transmissão de fazeres aplicáveis ao mundo do trabalho, mas que possa contribuir para a tão almejada formação integral.

Tendo em vista o contexto pedagógico do EMI, o PE foi pensado para aplicação em quatro bimestres ao longo do ano letivo, sendo dois encontros por bimestre, ou seja, um encontro por mês. A ideia é que se tenha um primeiro encontro para apreciação introdutória do tema, abordagem dos objetivos de aprendizagem, e problematização em torno da realidade, a partir dos referenciais propostos para a temática do bimestre. Após esse primeiro encontro, haveria um segundo de aprofundamento, promoção de discussões, produção coletiva de sínteses e estabelecimento de compromissos de ação, diante da necessidade da garantia desses direitos fundamentais no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

A proposta do PE, como já dito, reforça aqueles fundamentos em EDH que o aluno de Ensino Médio Integrado não pode deixar de ver no Ensino Médio Integrado, com foco nesse primeiro ano de abordagem para relações de trabalho, gênero, relações étnico-raciais e povos indígenas e democracia. Mas, a partir desse mínimo, a critério e vontade da instituição que estiver aplicando, cabe a ampliação, nos anos seguintes, podendo ampliar também para outras temáticas correlatas à EDH e igualmente importantes em seus propósitos, como por exemplo, mobilidade, moradia, meio ambiente ou quaisquer outros temas afetos.

CONCLUSÃO

Tendo em vista a questão de pesquisa, concernente à escassa abordagem da EDH quando se trata da EMI e da EPT, esta dissertação buscou discutir a hipótese de que um projeto curricular que contemple a Educação em Direitos Humanos (EDH), intencionalmente estruturada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, pode contribuir para uma formação integral, em contraposição a um Ensino Médio preocupado apenas com a inserção no mundo do trabalho e suas

demandas imediatas. Acreditamos nessa proposta, por trazer para as instituições ofertantes da EPT novas perspectivas, mas também uma gama de possibilidades de melhoria, que podem se estabelecer como ponto de superação de mecanismos de limitação históricos, evoluindo para o rompimento com a visão utilitarista, reducionista e tecnicista da Educação Profissional e Tecnológica.

Evidenciamos, neste contexto, como a intersecção entre a EDH e o EMI/EPT poderá se estabelecer como temática curricular norteadora e intencional, articulando Ensino Médio Integrado e Educação em Direitos Humanos de modo a possibilitar a construção de práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade social em que estão inseridos. Reforçamos uma visão de currículo que não apenas integre conteúdos, mas que também incorpore valores como justiça social, igualdade, respeito à diversidade e participação democrática. Destacando, assim, uma formação integrada que considera os princípios da EDH como capazes de consolidar uma educação mais efetiva diante das necessidades e aos interesses da classe trabalhadora, promovendo não apenas qualificação profissional, mas também a ampliação de seus atributos de cidadania, de consciência social e de classe.

Ao longo da dissertação, pudemos situar os caminhos legais e normativos em torno da reformulação do Ensino Médio no Brasil, evidenciando as discussões atuais acerca do tema, com destaque para a busca do equilíbrio entre dois objetivos centrais: garantir uma formação geral sólida e, simultaneamente, oferecer possibilidades de aprofundamento e diversificação curricular, uma tentativa de superar as limitações da reforma anterior por meio da construção de um modelo mais equitativo e consistente.

Os desafios, contudo, são muito grandes. E os resultados dependerão da capacidade de enfrentar desafios estruturais históricos da educação brasileira, seja no contexto individual de cada unidade escolar, seja no cenário nacional, o que mantém o tema aberto a análises críticas e investigações acadêmicas, tornando-se terreno fértil para propostas que apontem, em diversos níveis, possibilidades de superação dessas dificuldades.

A possibilidade de oferta dos chamados itinerários formativos de aprofundamento, como é caso da EPT, tem objetivos claros como o de elevação de escolaridade dos trabalhadores e o direto à educação, chamando a atenção para a luta por políticas públicas capazes de superar o viés assistencialista. Portanto, os

itinerários precisam estar comprometidos com a promoção da inclusão social, na medida em que estejam articulados com as políticas de desenvolvimento econômico regionais e nacionais, promovendo meios de subsistência reais aos trabalhadores em formação, além de melhoria de qualidade de vida. Por assim dizer, não adianta somente a possibilidade de inclusão de itinerários formativos nos currículos prescritos, mas é necessário criar as possibilidades político-pedagógicas para que a educação tecnológica, no Ensino Médio e no Ensino Superior, promova uma educação politécnica e omnilateral.

Tomando por base esse cenário emergente do EMI, focamos nosso estudo para uma proposta de prática pedagógica e produto educacional baseados nos objetivos formativos pautados em compromissos com a ética, o respeito, a coerência e o compromisso com a dignidade dos educandos, rejeitando práticas autoritárias, discriminatórias ou reducionistas. Essa dimensão ética de currículo e de docência aproxima-se diretamente dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, à medida que defendem processos educativos voltados à valorização da diversidade, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de relações sociais mais justas e democráticas, considerando, ainda, o contexto da formação para o trabalho.

Destacamos que, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa discussão ganha contornos ainda mais complexos, uma vez que historicamente esse campo foi atravessado por perspectivas instrumentalistas e tecnicistas, voltadas prioritariamente à formação para o chamado mercado de trabalho. A reflexão que propusemos, ao enfatizar saberes indispensáveis à prática pedagógica em si, contribui para deslocar o foco da mera transmissão de competências técnicas para a construção de práticas fundamentadas no diálogo, na problematização e no reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos do conhecimento e de sua formação humana, perpetuando a construção de saberes para a efetivação de uma educação que se pretenda consistente e emancipatória, mesmo em contextos escolares marcados por orientações mais conservadoras.

Desse modo, por meio do método de pesquisa teórico-metodológico apresentado acima, propusemos uma abordagem da Educação em Direitos Humanos pautada na compreensão ampliada de formação para o trabalho, evidenciando que certos princípios, como o respeito à dignidade humana, a valorização da diversidade e a promoção da participação crítica não podem ser tratados como opcionais ou

dependentes de alinhamentos ideológicos específicos. A despeito da sua pouca incidência no contexto da EPT, a EDH configura-se como fundamento ético da própria prática educativa e dialoga diretamente com a perspectiva de que a educação, em qualquer de suas modalidades, implica necessariamente uma relação com valores, direitos e formas de convivência social.

Estivemos, ao longo da pesquisa, alicerçados e comprometidos com esses valores éticos formativos, mesmo cientes de que tal intencionalidade pedagógica não se configura enquanto fazer simples e nem produz efeitos imediatos. Ao contrário, reconhecemos sua complexidade e seu caráter processual, reafirmando sua caraterística fundamental e indispensável para a construção de formações sólidas. Com isso, partimos para uma análise que pretendeu dar conta dos parâmetros conceituais para a abordagem da EDH no EMI, sobretudo diante do risco recorrente de reduzir a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no âmbito do Ensino Médio integrado, a um mero instrumento de treinamento tecnicista voltado às demandas imediatas do mundo do trabalho.

Daí estabelecermos, então, temas fundamentais (que delimitamos por condições de trabalho, gênero, relações étnico-raciais e democracia), não esgotando o universo de possibilidades de novos enquadramentos que porventura se pretenda estabelecer ao se intentar alcançar uma formação integral verdadeiramente emancipatória, crítica e cidadã.

Entendemos, ao selecionar as temáticas, a possibilidade de trabalharmos com um recorte inicial, balizar, ou seja, com um pilar sobre o qual seja possível iniciar um trabalho de construção de formação integral por meio de uma abordagem transversalmente construída da EDH, sem, no entanto, buscar estabelecer uma forma imutável ou de planejamento rígido.

Trata-se de uma proposta de trabalho que alarga os sentidos do fazer pedagógico tradicionalmente definido, por considerar plenamente possível a aplicação dessa abordagem curricular para além da relação docente para discente, objetivando também possíveis discussões de discente para discente, de corpo técnico-pedagógico para discente, de bibliotecários para discentes, ou quaisquer outras possibilidades de interação que promovam debates pensados e sistematizados, e que mobilizem a comunidade escolar acerca de temas de EDH como os aqui propostos.

De igual modo, defendemos e concluímos, tendo em conta as diversas leituras

sistematizadas até aqui, do universo de temas selecionados, que não há um ou outro de maior importância, não há juízo de valor de um em detrimento do outro. Todos os aspectos formativos que evidenciamos e privilegiamos são igualmente relevantes e se constituem enquanto elementos fundamentais para a construção de pensamento crítico e para a formação humana da classe trabalhadora.

O que propusemos, ao longo do trabalho, foi reforçar a crença de que educar em Direitos Humanos é fomentar a capacidade de organização entre pares e o reconhecimento de que a defesa da dignidade humana no trabalho é uma pauta legítima e universal. E essa perspectiva se materializou numa análise interseccional, como a que buscamos na presente dissertação, discutindo as relações de trabalho, de gênero, étnico-raciais e a democracia, no contexto contemporâneo, tendo sempre em vista a transversalidade e a intencionalidade basilares da EDH.

Assim, buscamos dialogar com autores referenciais das temáticas, de modo a compor caminhos epistemológicos, ontológicos e de resistência aos processos desumanizantes construídos e arraigados socialmente. Essas diversas análises estiveram sempre iluminadas por uma postura de coragem ética diante do currículo do EMI, no sentido de extrapolar os conteúdos estritamente técnicos, que são privilegiados sob o pretexto da neutralidade formativa para o desempenho (ou saber fazer) de uma ocupação profissional, em detrimento de uma formação integral e ampliada em sentido.

Buscamos romper com a prescrição dos currículos oficiais, demasiadamente debruçados em ementas e descrições técnicas, mas que não evidenciam propostas curriculares que apontem para os atributos desejáveis para o desempenho profissional sob a ótica do enfretamento de desigualdades e injustiças, como é o caso do racismo, dos processos de invisibilização das mazelas enfrentadas pelos povos indígenas, do preconceito, misoginia e violência contra as mulheres etc.

Todo o caminho de pesquisa se fez com o intuito de possibilitar a construção de outros caminhos para os jovens egressos do EMI. Para que sejam capazes de interpretar e agir sobre a sua realidade, ou seja, para adquirirem meios para participação política e social no mundo, com base nos pressupostos da democracia acima discutidos, bem como interessados em combater violências de gênero, étnico-raciais e de lutar por melhores condições de trabalho.

Como forma de referenciar esse caminho pedagógico, a pesquisa propôs, ainda, um Produto Educacional (PE) denominado intencionalmente de “referencial”

por entender que se trata de uma possibilidade de trabalho inicial, de uma apresentação de referências, mas que pode e deve ser ampliado para outros conteúdos e sentidos, a fim de atingir os objetivos pedagógicos e formativos elencados ao longo da pesquisa.

Portanto, encerramos esta dissertação fazendo votos de que o ponto de partida aqui proposto possa levar a destinos em que a EPT estará melhor alicerçada na EDH e em seus temas fundamentais, como (e não somente) as condições de trabalho, as relações de gênero e étnico-raciais e a defesa da democracia!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho [livro eletrônico] : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho** / Ricardo Antunes. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão : o novo proletariado de serviços na**

era digital / Ricardo Antunes. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

BOBBIO, Norberto, 1909 - **Dicionário de política** I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Caçais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998.

BRASIL, **Decreto nº 12.603. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - PNEPT. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de agosto de 2025.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12603.htm. Acesso em 14 de abril de 2026.

BRASIL. **Boletim Mulheres no Mercado de trabalho**. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/publicacoes/boletim_mulheres_8m_20250307.pdf (acesso em 19 de maio de 2026)

BRASIL**. Decreto n.º 57375, DE 2 DE DEZEMBRO DE 1965, aprova o Regulamento do Serviço Social da Indústria, (SESI)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D57375.htm. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

BRASIL. **DECRETO Nº 12.603, DE 28 DE AGOSTO DE 2025. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb002_24.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.229, DE 13 DE MAIO DE 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13**

de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229impressao.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf. Acesso em: 16 de agosto de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4048, DE 22 DE JANEIRO DE 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, (SENAI)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 de agosto de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 15.388, DE 14 DE ABRIL DE 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 19 de maio de 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.044 DE 18 DE OUTUBRO DE 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044impressao.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos Brasília, 2018, 3ª reimpressão simplificada. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2026.

BRASIL. **PROPAG – Programa de Pleno Pagamento de dívidas dos estados**. Brasília, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/estados-e-municipios/programa-de-pleno-pagamento-de-dividas-dos-estados-propag. Acesso em: 15 de maio de 2026.

CANDAU, Vera. **Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios**, em: *Educação em direitos humanos e Interculturalidade*. Rio de Janeiro, 2020.

DALAROSA, Adair Angelo. **Epistemologia e educação: articulações conceituais.** Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, dez. 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva** / Sivia Federici. Título original: Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation Tradução: coletivo Sycorax São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA FILHO, Valter Duarte. **Economia: obstáculo epistemológico – Estudo das Raízes Políticas e Religiosas do Imaginário Liberal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

FIRJAN. **Edital Ensino Médio da Firjan SESI com Curso Técnico Firjan SENAI | Firjan.** Disponível em: https://www.msconcursos.com.br/concurso/1104453/processo-seletivo-para-o-programa-de-ensino-mdio-do-sesi-rj-em-parceria-com-o-senai-rj. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **"A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita"** in: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Laila; MACHADO, Veruska. **Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: IFB, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **O Brasil indígena**. https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena/ (acesso em 26 de maio de 2026)

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem [livro eletrônico]**: Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MOURA, Dante Henrique. **“Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.”** *Anais...* Reunião Anual da ANPEd, 30. Caxambu: ANPEd. 2007.

_____. **“O Ensino Médio Integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos”** in: SILVA, Mônica Ribeiro da (org.) Ensino médio integrado: travessias. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Jefferson Sampaio. **Dissertação: A educação em direitos humanos no ensino técnico: a formação cidadã do trabalhador** – UnB. 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31556/1/2017_JeffersonSampaiodeMoura.pdf. Acesso em 11 de abril de 2025.

ONG NOVA AMERICA. **Relatório Anual 2024: as armas da paz são: justiça, diálogo, direitos humanos!** – Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2025/03/relatorioanual2024.pdf

RÊGO, Carlos Eduardo Oliva de Carvalho et al. **Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica: revisão de literatura e novas possibilidades. Anais do IV Simpósio EPT Sudeste – SIMEPT**. Sertãozinho: IFSP, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

_____. **Pequeno manual antirracista [livro eletrônico]**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores.** ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 29 de outubro de 2024.

SACAVINO, Susana & CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos. Temas, Questões e Propostas.** Editora Novamerica. 2008.

SÁLVIO, Ana Carolina; SILVA, Helder Antônio. **Aproximações conceituais entre Educação em Direitos Humanos e as bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica**. ***RIDH***, Bauru, v. 10, n. 1, p. 235-253, jan./jun., 2022. (18)

SENAC. Departamento Nacional. **Competência**. Rio de Janeiro: Senac Departamento Nacional, 2022. (Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 2). Disponível em: https://espacodocente.senac.br/wp-content/uploads/2024/03/DocTec2_Competencias_2022.pdf (acesso em 15 de maio 2026)

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2019. Disponível em: https://senaiweb.fieb.org.br/areadocente/assets/Midia/2019/Livro_Msep_2019.pdf (acesso em 15 de maio 2026)

SILVA, M. R. (org.). **Ensino Médio Integrado: Travessias**. 1 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA, Yrama; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. Educação**, vol. 40, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 2-9 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

STARCK, Gilberto & SILVA, Patrícia. **A presença da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.** Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 1, p. 66-92, jan./jun. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.