

EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DE CASO

Luiza Nicolau Magalhães

RESUMO

O presente extrato de pesquisa teve por objeto o exame da educação em direitos humanos realizada no contexto de uma educação específica, a educação profissional integrada ao ensino médio, em um campo delimitado, o Curso Integrado em Informática do IFPB – Campus Guarabira. A análise de tal concepção educacional demonstra a interlocução de seus princípios e fundamentos com a visão complexa dos direitos humanos, que demanda a aproximação de seu debate dos excluídos e reivindica uma ação pedagógica para abertura e garantia de espaços de luta em torno da construção da dignidade e emancipação humanas. A partir desta leitura dos direitos humanos, propiciada por Herrera Flores (2009), propõe-se que o trabalho enquanto princípio educativo, no âmbito da educação integrada, demanda o acesso do trabalhador ao conhecimento técnico, científico e cultural devido para uma leitura crítica das relações sócio-produtivas, como também o conhecimento dos direitos humanos necessário para a abertura de espaços de debates e lutas que permitam a efetiva construção da dignidade do trabalhador em contextos de crise. O trabalho culmina com a apropriação da análise proveniente dos documentos e das vozes dos sujeitos relativos ao campo de pesquisa, demonstrando as (re)significações que são operadas no campo acerca das concepções de educação integrada e da educação em direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Trabalhador, Ensino Técnico, Educação Integrada, Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This researching has its object of examining the human rights education held in the context of a specific education, the integrated professional education to high school, in a delimited field, the Integrated Course of Computing at IFPB - Campus Guarabira. The analysis of such educational concept demonstrates the dialogue of its principles and foundations with complex view of human rights, which demands the approach of its discussion about the excluded ones and claims a pedagogical action for opening and guarantee spaces of struggles around the construction of the dignity and human emancipation. From this reading of human rights, fostered by Herrera Flores (2009), it is proposed that the work as an educational principle, within the integrated education, demands worker access to technical, scientific and cultural knowledge needed for a critical reading of socio-productive relations, as well as needed human rights knowledge to open spaces of debate and struggle that will enable the effective construction worker dignity in times of crisis. The work culminates with the appropriation of analysis from the documents and the voices of the subjects related to the search field, demonstrating the (re)meanings that are operated in the field about the integrated concepts of education and human rights education.

KEYWORDS: Worker Education, Technical education, Integrated Education, Human Rights, Education in Human Rights.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa resultou da necessidade de melhor compreender a concepção que subjaz a educação integrada, suas possíveis interlocuções com os direitos humanos e as ressignificações ocorridas no contexto do campo de pesquisa.

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

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

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

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

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

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

Considerando-se que por trás de qualquer projeto educacional há sempre um projeto de sociedade que o embasa e fundamenta, uma compreensão apropriada do projeto educacional integrado não pôde prescindir de uma perspectiva de análise dialética que considerasse os condicionamentos históricos e políticos do sistema em que vivemos. Como ressalta París (2002,

p.344), todos os processos realizados pelo conhecimento humano somente se explicam, atualmente, dentro de uma sociedade e de um contexto cultural mais amplo, cuja prática reflete intensamente relações de poder.

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

Da análise das concepções que estão na base da construção normativa do projeto educacional integrado, emergiu também o desejo e a pertinência teórica de melhor entender o papel e o poder do discurso do direito neste contexto de educação do trabalhador.

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

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

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

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

2 REVISAO BIBLIOGRÁFICA

O ensino profissional no Brasil tem sido definido, desde o início de sua trajetória institucional, pela marca da dualidade educacional. Seja em proporções mais extremas, seja de maneira mais moderada, a dualidade persistiu nos diferentes projetos políticos educacionais implementados ao longo do século XX.

E mantém-se, ainda hoje, em razão da falta de unificação do sistema educacional brasileiro: a articulação entre a educação básica e a profissional apresenta-se em nosso sistema apenas como uma possibilidade ensejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevalecendo, portanto, a divisão estrutural do sistema (BRASIL, 1996a).

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

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

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

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

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

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

Com efeito, a educação profissional apresentou-se, secularmente, como uma alternativa compensatória para a classe trabalhadora e instrumental à expansão do capital. Uma mudança de paradigma na perspectiva da formação do trabalhador, para incorporação do debate acerca da formação omnilateral e politécnica, foi apresentada nas diretrizes educacionais brasileiras apenas a partir da publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, ocorrida em 2007, e sedimentada em 2012, por meio da publicação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação).

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

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

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

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

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

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

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

Ao longo da construção teórica da pesquisa que fundamentou este estudo, fortaleceu-se o entendimento de que a Educação em Direitos Humanos pode afigurar-se um instrumento idôneo

para fortalecimento e socialização do debate crítico acerca da formação do trabalhador.

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

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

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

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

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

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

Se os direitos humanos representam o empoderamento dos excluídos para processos de construção de sua emancipação (HERRERA FLORES, 2009) - abordagem teórica assumida no presente estudo - entende-se que, em um projeto educacional onde impera a perspectiva da formação do trabalhador para sua emancipação e autonomia¹, a educação em direitos humanos deve viabilizar, ademais, o acesso dos trabalhadores aos debates relativos aos direitos dos trabalhadores.

¹ Entende-se que esta é a perspectiva assumida no contexto da Educação Integrada, enquanto princípio para formação do trabalhador, segundo termos e concepções previstos no Documento Base da Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a).

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

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

3 METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se em uma pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Guarabira, em razão da própria relação da pesquisadora com o campo².

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

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

Por conseguinte, a pesquisa de campo proposta no estudo foi estruturada a partir da análise documental de documentos institucionais relevantes, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos participantes da vivência do projeto educacional integrado do Curso de Informática³ do IFPB – Campus Guarabira.

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

Pretendeu-se, destarte, realizar um sucinto diagnóstico da prática educacional vivenciada no Curso Integrado de Informática do IFPB - Campus Guarabira, no que pertine ao conhecimento e à

² A pesquisadora encontrava-se vinculada ao Campus de Guarabira em sua atuação profissional, enquanto professora efetiva de legislação.

³ O IFPB-Campus Guarabira conta com três cursos técnicos integrados ao ensino médio. A escolha do Curso de Informática deu-se em razão da ausência de vinculação da pesquisadora nos quadros docentes do curso, a fim de resguardar uma maior imparcialidade à pesquisa.

prática da concepção estabelecida nas diretrizes normativas para a educação integrada e para educação em direitos humanos, viabilizando assim uma maior socialização do debate nelas contido, considerando a sua importância ética e política para a formação do trabalhador.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

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

As entrevistas realizadas no contexto do campo da pesquisa revelaram que as concepções e princípios estabelecidos na política educacional para a educação profissional de nível médio representam conceitos abstratos, pouco compreendidos e assimilados na vivência profissional dos docentes do Curso Integrado em Informática. Revelaram até mesmo a prevalência da lógica de mercado que embasou a educação profissional ao longo do século XX⁴.

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

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

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

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

⁴ As considerações acerca do trabalho, emitidas pelos entrevistados com referências reiteradas à ideologia das competências e da empregabilidade, revelaram a perpetuação teórica do prisma utilitarista do trabalho entre os docentes do campo educacional pesquisado.

dimensão do ensino da EDH.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Não obstante, o êxito desta mediação institucional depende da articulação de diversos componentes, previstos no Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, a saber: políticas educacionais, enquanto declarações de compromisso do governo, bem como as estratégias para sua efetiva aplicação; um ambiente de aprendizagem que favoreça o respeito diário aos direitos humanos na escola; o ensino, através de conteúdos, objetivos e métodos adequados aos valores dos direitos humanos; e a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente (UNESCO, 2006).

5 CONCLUSÃO

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

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

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 9-30, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMEZ, Carlos Minayo [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania. *In*: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v.2, mar.2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural**. São Carlos:EdUFSCar, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.