



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LAILA MAIA GALVÃO

**DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Brasília

Agosto de 2021

LAILA MAIA GALVÃO

**DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Veruska Ribeiro Machado

Brasília

Agosto de 2021

G182 Galvão, Laila Maia

Diálogos entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Profissional e Tecnológica: caminhos para uma formação de professores / Laila Maia Galvão. — Brasília, 2021.

91 f. : il. color.

Orientadora: Veruska Ribeiro Machado.

Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Integração. 5. Trabalho digno. I. Machado, Veruska Ribeiro. II. Título.

CDU: 377:342.7

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

RESUMO

A pesquisa busca promover um diálogo entre a *educação em direitos humanos* e alguns dos princípios que regem a EPT. Para isso, foi necessário esmiuçar os significados de direitos humanos e *educação em direitos humanos* e verificar a literatura ao redor do tema. Uma vez que não há diretrizes normativas a respeito da *educação em direitos humanos* direcionadas especificamente à EPT, a pesquisa estabeleceu uma conexão entre a ideia de *educação em direitos humanos* e os princípios da EPT como a “integração” e o “trabalho como princípio educativo”. Chegou-se à conclusão de que um bom caminho, mas não o único, para tratar de direitos humanos na EPT é dar destaque à categoria de trabalho digno, por meio da ênfase ao papel dos trabalhadores na conquista de direitos e da compreensão de que a dignidade se estende ao mundo do trabalho. Após concluída essa etapa da pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, foi elaborado um produto educacional com o intuito de facilitar essa aproximação entre a *educação em direitos humanos* e a EPT. Um questionário foi aplicado a professores do Instituto Federal de Brasília para verificar a necessidade de um material de formação continuada voltado para a *educação em direitos humanos*. Uma vez constatada essa necessidade, foi produzido um e-book direcionado a esse público. O livro eletrônico foi dividido em duas partes. A primeira delas promove uma aproximação com a temática, tratando da origem dos direitos humanos e do conceito de *educação em direitos humanos*. A segunda parte do e-book trata justamente dessa possível conexão entre a *educação em direitos humanos* e as categorias de “integração” e de “trabalho como princípio educativo”. O e-book, além de promover um mergulho nesses temas, teve como objetivo inserir experiências de outros professores com essa temática, a fim de proporcionar uma espécie de diálogo entre docentes. Além disso, o e-book apresenta trechos literários de autores diversos a fim de sensibilizar o leitor para essas temáticas relativas aos direitos humanos. Por meio da pesquisa e do produto educacional, buscou-se trazer uma contribuição para que a *educação em direitos humanos* seja, de fato, uma realidade na EPT.

Palavras-chave: educação em direitos humanos, educação profissional e tecnológica, integração, trabalho como princípio educativo, trabalho digno.

ABSTRACT

The research promotes a dialogue between human rights education and the principles that govern the Professional and Technological Education (PTE) in Brazil. To accomplish this goal, it was necessary to scrutinize the meanings of human rights and human rights education and check the literature on the topic. Since there are no normative guidelines regarding human rights education specifically aimed at PTE, the research established a connection between the idea of human rights education and the principles of EPT such as “integration” and “work as an educational principle”. We concluded that a good way, but not the only one, to address human rights in the PTE is to highlight the category of decent work, through the emphasis on the role of workers in the achievement of rights and the understanding that dignity must be linked to labor. After completing this stage of the research, an educational product was created in order to facilitate this approximation between human rights education and PTE. A questionnaire was applied to professors at the Federal Institute of Brasília to verify the need for continuing education material aimed at human rights education. Once we verified it, an e-book was produced aimed at this audience. The electronic book is divided into two parts. The first one promotes an approach to the theme, dealing with the origins of human rights and the concept of human rights education. The second part of the e-book deals precisely with this possible connection between human rights education and the categories of “integration” and “work as an educational principle”. The e-book, in addition to promoting a closer look to these themes, presents experiences of other teacher in order to establish a kind of dialogue between professors. Moreover, the e-book features literary excerpts from various fiction writers to make the reader more aware of these human rights related issues. Through this research and the educational product, we sought to make a contribution so that human rights education can become a reality in the EPT.

Keywords: human rights education, professional and technological education, integration, work as an educational principle, decent work.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
1. CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	19
2. APROXIMAÇÕES ENTRE A <i>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</i> E OS PRINCÍPIOS DA <i>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</i>	22
2.1 Direitos humanos e <i>educação em direitos humanos</i>	22
2.2 Educação em direitos humanos na EPT a partir das categorias “trabalho como princípio educativo” e “integração”	28
2.3 Um possível caminho: o trabalho digno como forma de tratar dos direitos humanos na EPT.....	34
3. O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA <i>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</i> NA EPT.....	37
3.1 Direitos humanos e educação em direitos humanos: visões dos docentes.....	39
3.2 Os possíveis sentidos da formação docente e a troca de experiência entre professores.....	45
3.3 – Usos da literatura na formação docente voltada para a educação em direitos humanos	49
4. E-BOOK SOBRE <i>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</i> VOLTADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT.....	52
4.1 Oficinas: <i>educação em direitos humanos</i> e a EPT.....	52
4.2 – Visões dos especialistas sobre o produto educacional.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE A – Produto educacional.....	68
APÊNDICE B - Instrumentos de coleta de dados.....	66
B1 – Questionário encaminhado aos professores do IFB.....	66
B2 – Avaliação da oficina Direitos Humanos e Educação Profissional.....	79

B3 – Avaliação da oficina de 29 de junho de 2021.....	81
B4 – Avaliação da oficina de 6 de julho de 2021.....	85
B5 – Instrumento de avaliação do e-book	88

APRESENTAÇÃO

Existe certo consenso em torno da ideia de que os estudantes brasileiros precisam aprender noções de direito e de cidadania na Educação Básica. Não há nenhum consenso, no entanto, sobre a forma que esse ensino deveria assumir na escola (OLIVEIRA, 2019). Propostas em relação a esse tema estão sempre colocadas na mesa, envolvendo desde um retorno do ensino de “moral e cívica”¹ até a criação de um componente curricular novo no ensino médio de “direito constitucional”².

Enquanto bacharela em direito e pesquisadora de direito constitucional e direitos fundamentais, sempre me intrigou essa possibilidade de ensinar noções de direito na Educação Básica. Como ensinar aquilo que nós estudamos num curso de graduação em direito para alunos ainda mais jovens? Como tornar esses temas constitucionais mais acessíveis? E como fazer isso na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), já que, desde 2015, ocupo o cargo de professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e atuo nessa modalidade de ensino?

Em um primeiro momento, achei que seria necessário colocar mais uma proposta na mesa sobre como ensinar “direitos” para alunos do ensino médio, mais especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Foi então que, no decorrer da pesquisa, tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos da legislação e da bibliografia a respeito da *educação em direitos humanos*. Pude perceber que esse material era mais do que suficiente para promover esse tipo de formação na Educação Básica e que, muitas vezes, a dificuldade não era necessariamente o marco legal, mas a implementação de políticas já existentes.

Além disso, pensar a partir da *educação em direitos humanos* me obrigava a trabalhar o problema de forma muito mais abrangente. Não se tratava, portanto, de acrescentar conteúdos específicos em uma lista de conteúdos já bastante abarrotada, mas sim de pensar a cultura escolar e o currículo (SACRISTÁN, 2013) para além de um só componente curricular. Afinal, mais do que decorar artigos da Constituição ou da Declaração Universal de Direitos Humanos, os alunos deveriam pensar criticamente

¹ Ver, por exemplo, Projeto de Lei 2170/2019, do Senador Flávio Bolsonaro do PSL/RJ, que tramita no Senado Federal.

² Ver, por exemplo, Projeto de Lei 403/2015, do deputado Fernando Torres do PSD/BA, que tramita na Câmara dos Deputados.

sobre o assunto e experimentar, já na escola, um ambiente de valorização da dignidade humana.

Mesmo com todo o material disponível acerca da *educação em direitos humanos*, foi possível perceber que nem sempre ele se direcionava aos desafios da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, surgiu essa vontade de estabelecer um diálogo mais direto entre o material produzido acerca da *educação em direitos humanos* e as particularidades da EPT. O pano de fundo para essa inquietação é se haveria uma forma mais eficaz de promover a *educação em direitos humanos* na EPT, levando em consideração os princípios que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Vale destacar que há no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) diferentes linhas de pesquisa. Com base nos questionamentos expostos acima que guiaram a confecção da pesquisa, ficou evidente que ela se enquadrava na linha de *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica* (EPT), já que trabalhamos com os fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, para possibilitar a formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo.

Estabelecer esse contato entre a *educação em direitos humanos* e a EPT e levar isso para a prática pedagógica dos trabalhadores da educação passou a ser o desafio dessa pesquisa. Por um lado, como já mencionado, tratava-se de pensar formas de tirar do papel uma série de normas e políticas públicas que estabelecem a *educação em direitos humanos* na Educação Básica brasileira. Por outro lado, é preciso que fique claro que a opção aqui não foi somente por implementar regras regulamentadoras, mas sim uma postura política diante do que entendemos ser o papel da escola. Acreditamos que, em uma sociedade plural e democrática, a *educação em direitos humanos* é uma imposição não apenas legal, mas ética, e que a escola deve ser um dos espaços de difusão de uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos.

A pesquisa parte, portanto, do pressuposto de que a *educação em direitos humanos* é fundamental na sociedade democrática que estamos a construir cotidianamente. Por isso, pensarmos caminhos para melhor efetivá-la no âmbito da EPT é algo que pode, ao mesmo tempo, incrementar nossa ação pedagógica e de fato contribuir para que direitos sejam garantidos a todos.

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos instrumentos normativos que regem a Educação Básica, alguns são dedicados especialmente ao tema do ensino de direitos humanos. Destaca-se, por exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que prevê a realização da *educação em direitos humanos* em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

O plano, ao traçar as linhas gerais de uma educação em direitos humanos, também apresenta algumas ações programáticas a serem adotadas pelas escolas. Destas ações, podemos destacar as seguintes: (i) desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; (ii) tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana, (iii) promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as).

Portanto, a escola deve adotar uma pedagogia participativa que, de fato, incorpore ações fundadas nos direitos humanos. Além disso, a escola deve promover um permanente diálogo entre alunos e trabalhadores da educação sobre como aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana. O plano também é claro ao afirmar a necessidade de uma formação continuada dos trabalhadores da educação para atingir tais objetivos.

O Conselho Nacional de Educação editou, em 2012, um documento que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução n. 1/2012 CNE e o parecer CNE/CP n. 8/2012). Tal documento aponta alguns caminhos

para a inserção desses conteúdos relacionados à educação em direitos humanos nos currículos da Educação Básica:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

A chamada Base Nacional Comum Curricular, de 2017 (Resolução CNE/CP n. 2.2017) é um documento que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Apesar de já ter sido aprovada, a BNCC está longe de ser uma unanimidade entre educadores e pedagogos e ainda desperta debates e gera muitas críticas, especialmente no que diz respeito à *educação em direitos humanos* (ANIS, 2020 e CÁSSIO; CATELLI JR., 2019).

Todos esses documentos listados acima tratam da Educação Básica de forma geral. E no que diz respeito especificamente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? O que diz a regulamentação dessa modalidade de ensino?

A lei de criação dos Institutos Federais, n. 11.891 de 2008, não menciona diretamente os direitos humanos, mas estabelece como finalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o desenvolvimento de espírito crítico e a formação do cidadão para o mundo do trabalho – ao invés de simplesmente formar um profissional para o mercado (PACHECO, 2010, p. 10). Assim, a educação profissional e tecnológica passa a ser instrumento “na construção e resgate da cidadania e da transformação social” (PACHECO, 2010, p. 18).

Um dos documentos normativos mais importantes da EPT é aquele que regulamenta os cursos técnicos integrados ao ensino médio - EPTNM (Resolução do CNE n. 6/2012). A história recente da Educação Técnica e Tecnológica no Brasil tem sido marcada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com destaque para os cursos técnicos integrados ao ensino médio (MORAES; DIEMER, 2019). A referida Resolução prevê que os cursos de Educação Profissional Técnica de

Nível Médio têm por objetivo proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. A formação técnica, portanto, não deve estar dissociada de uma formação cidadã.

É nesse sentido que a integração, considerada como princípio da EPT de nível médio, é mencionada da seguinte forma no artigo 6º:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; [...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta polítipopedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; [...]

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioproductivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; [...] (BRASIL, 2012)

Nesse mesmo artigo, menciona-se a categoria do “trabalho como princípio educativo”, que passa a reger o ensino técnico integrado ao ensino médio. Não há como falar em integração, portanto, sem mencionar o trabalho e sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura.

Vale destacar que em janeiro de 2021 foi editada a Resolução CNE/CP n. 1, que definiu novas Diretrizes Curriculares para a EPT de modo geral. Nessa resolução, no artigo 3º, IV, também são apontados como princípios que regem a EPT a “integração” e o “trabalho como princípio educativo”. Não obstante a menção a esses princípios, já delineados na Resolução CNE n. 6/2012, a Resolução CNE n. 1/2021 tem sido muito criticada, o que resultou em uma análise publicada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF)³. Nessa análise, há uma manifestação de reforço

³https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Vers%C3%A3o_Final_An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf>, acesso em 01 de agosto de 2021.

da identidade dos Institutos Federais e de preocupação em relação ao futuro dos cursos técnicos integrados ao nível médio e sua característica integradora. O CONIF ressalta a importância de ler essas novas Diretrizes em conjunto com a legislação já publicada anteriormente e com todo o histórico de construção da Rede Federal.

A partir dessa visão panorâmica, mas não exaustiva, da estrutura normativa da Educação Básica, verifica-se que há uma pluralidade de normas que determinam uma *educação em direitos humanos*. Há, também, regras que se aplicam especificamente à Educação Profissional e Tecnológica e às suas diferentes modalidades de ensino.

A legislação não chega a detalhar como seria a *educação em direitos humanos* na EPT. De fato, não caberia à legislação especificar de forma minuciosa a organização dos currículos, devendo ela apenas apontar diretrizes mais gerais sobre em que bases os cursos devem estar organizados e quais princípios os regem. Assim, a presente pesquisa se propõe a desenvolver um diálogo entre as bases da *educação em direitos humanos* e alguns dos mais importantes princípios da EPT, a “integração” e o “trabalho como princípio educativo”. Partimos da hipótese de que uma aproximação entre a *educação em direitos humanos* e esses princípios pode gerar bons resultados para a efetividade da *educação em direitos humanos* na EPT. Isso porque ela seria desenvolvida a partir de um olhar mais orientado pela epistemologia da educação profissional.

Para essa tentativa de compreender as possibilidades de implementação da *educação em direitos humanos* na EPT, optamos por aprofundar duas categorias que são indispensáveis para essa modalidade de ensino: *integração* e *trabalho como princípio educativo*, ambas presentes nas diretrizes curriculares da EPT e também da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. Além de serem categorias presentes nas normas regulamentadoras, esses princípios foram alvo de inúmeros debates de autores que estudam a Educação Profissional⁴. De algum modo, são princípios que revelam algumas peculiaridades da EPT. A noção de “integração”, por exemplo, tem um sentido próprio da EPT que merece ser explorado, tendo em vista a ideia de superação no ensino dualista que marca a história da educação no Brasil. Já a centralidade do mundo do trabalho e da ideia de trabalho na Educação Profissional nos leva a pensar em maior detalhe a noção de “trabalho como princípio educativo” e as possíveis correlações com a *educação em direitos humanos*.

⁴ Ver, por exemplo Marise Ramos (2014a e 2014b) e Maria Ciavatta (2014).

Vale destacar que o tema abordado na presente pesquisa, a articulação entre a *educação em direitos humanos* e Educação Profissional e Tecnológica, não é particularmente inovador. Há alguns estudos sobre ensino de direitos humanos na EPT, mas muitos deles se dedicam a uma análise de campo que busca identificar a presença desse ensino em algum *campus* ou curso específico. Trataremos brevemente de alguns desses estudos para buscarmos traçar um estado da arte da pesquisa nesse tema e para tentar demonstrar, depois, qual seria a originalidade da abordagem aqui proposta.

Primeiramente, temos a dissertação de Jefferson Sampaio de Moura, “A educação em direitos humanos no ensino técnico: a formação cidadã do trabalhador” (2017), apresentada no Programa de Mestrado em Direitos Humanos na Universidade de Brasília. Ela explorou a formação profissional dos alunos do curso técnico subsequente em Secretaria Escolar, do Instituto Federal de Brasília, campus São Sebastião, para verificar se a educação em direitos humanos estava sendo implementada naquele contexto. Para responder a esse questionamento, o pesquisador realizou entrevistas com professores e formou um grupo focal com oito alunas. Após a realização das entrevistas e com base na análise do grupo focal e do Plano Pedagógico do Curso, o pesquisador concluiu que a educação em direitos humanos tem estado presente durante a formação dos alunos, mas não de modo sistematizado. Além disso, foi detectada uma lacuna na formação dos professores entrevistados quanto à educação em direitos humanos, praticada por eles, mas que não conseguem nomeá-la por falta de conhecimento mais elaborado sobre o assunto.

Já a dissertação “Educação Profissional e Direitos Humanos: Uma Proposta de Educação Integral para os Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Campus Florianópolis” (SILVEIRA, 2019) foi realizada no Mestrado PROFEPT. A autora buscou verificar quais eram as percepções dos alunos os cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC a respeito dos direitos humanos, com o intuito de apresentar uma proposta de educação em direitos humanos visando à formação integral. Nessa pesquisa, há uma preocupação com a categoria da “integração”, mas a pesquisadora optou como caminho metodológico o levantamento das percepções dos alunos. Como resultado, identificou-se que “a maioria dos/as docentes e discentes não possui noção correta sobre DH, como buscá-los e efetivá-los de forma segura e bem orientada, exercendo sua cidadania” (SILVEIRA, 2019, p. 5). Por se tratar de uma pesquisa no âmbito do mestrado profissional, o produto final elaborado foi uma roda de conversa entre esses sujeitos a respeito dos direitos humanos.

Duas outras dissertações no Mestrado PROFEPT abordaram o tema com o foco mais voltado para a sala de aula e a elaboração de sequências didáticas. A dissertação: “Aproximações Entre Educação Jurídica e Ensino Médio Integrado: Proposta de Sequências Didáticas Para Uma Formação Cidadã e Ética”, de Camila Lamas (2019), tinha como objetivo propor e analisar possibilidades de inserção da educação jurídica no ensino médio integrado com vistas a uma formação cidadã e ética, por meio da elaboração, aplicação e avaliação de sequências didáticas aplicadas no âmbito de um projeto de ensino de maneira articulada à disciplina de sociologia (LAMAS, 2019, p. 20). Assim, apesar de tratar de temas jurídicos de modo amplo, a escolha da pesquisadora, de acordo com os interesses dos alunos, foi desenvolver aulas sobre os seguintes temas: Divisão de Poderes do Estado e Participação Política, Direitos do Consumidor, Direitos do Trabalhador e Direito fundamental à igualdade entre homens e mulheres.

A outra dissertação, que recebeu o título “Ensino de história e educação em direitos humanos: construindo um caminho para uma formação integrada”, foi produzida por Rogério Menezes (2019) no Mestrado PROFEPT. O autor identificou que o senso comum sobre direitos humanos está atrelado a uma ideia de “proteção a bandidos”. Dessa forma, pretendeu desenvolver uma sequência didática que promovesse uma correlação entre os estudos de história e de direitos humanos, para que os alunos tivessem acesso a uma visão mais alargada sobre direitos humanos e como eles foram conquistados ao longo da história.

No âmbito do Mestrado PROFEPT, a pesquisa que mais se aproxima dos propósitos desta está descrita na dissertação “Escola é lugar de direitos humanos: estratégias para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica”, de Maycon Rangel Abreu Ferreira (2020). Neste trabalho, o autor quis pensar estratégias para aproximar o docente da EPT da educação em direitos humanos. O produto educacional realizado foi um guia do professor, que traz como conteúdo noções básicas a respeito dos direitos humanos e da *educação em direitos humanos*.

Apesar de todas essas pesquisas lidarem, de alguma forma, com *educação em direitos humanos* e a educação técnica e profissional, apenas a última prioriza a reflexão a respeito das particularidades da EPT e da EPTNM. Na dissertação de Maycon Ferreira (2020, p. 54-58), há uma conexão explícita entre a *educação em direitos humanos* e a ideia de *integração* na EPT e na EPTNM.

Por mais que essa conexão tenha sido muito bem desenhada pelo autor, entendemos que ela poderia ser objeto de novas investigações. Ademais, também pensamos ser possível uma conexão entre a *educação em direitos humanos* e a ideia de *trabalho como princípio educativo*. Portanto, mais do que uma sobreposição, acreditamos que o presente trabalho pode ser visto como uma complementação do que já foi realizado pelo pesquisador do Instituto Federal do Maranhão.

A presente pesquisa busca justamente se debruçar sobre os princípios da EPT (*integração e trabalho como princípio educativo*) para refletir sobre as diferentes possibilidades da *educação em direitos humanos* nessa modalidade de ensino. Assim, atribuir uma centralidade à categoria de trabalho pode ser um caminho promissor para implementar a *educação em direitos humanos* na EPT mantendo-se fiel aos seus princípios. Trata-se de um campo de reflexão ainda pouco explorado, que merece atenção por ter a Educação Profissional e Técnica características muito próprias.

Por fim, a maior parte das dissertações citadas não tem como foco a formação docente, apesar de algumas delas terem detectado, por meio de entrevistas e outros instrumentos, a falta de uma concepção mais adequada por parte dos professores a respeito da *educação em direitos humanos*. Um olhar mais atento para a problemática da formação dos professores também pode contribuir significativamente com a construção de estratégias pedagógicas que revertam, na prática, em uma educação mais voltada para os direitos humanos.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Tendo em vista o que foi exposto na Introdução, é possível explicitar em mais detalhes qual foi o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Vale lembrar que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional na área de ensino, portanto a investigação do problema de pesquisa deve resultar também em um produto educacional voltado a contribuir com a solução desse problema.

No caso desta pesquisa, o objetivo geral é estabelecer relações entre a *educação em direitos humanos* e os princípios da EPT para elaborar um produto educacional que promova uma aproximação dos professores dessa modalidade de ensino com essa perspectiva. Já os objetivos específicos podem ser listados da seguinte forma: (i) Definir as bases conceituais de direitos humanos e os princípios da educação em direitos humanos considerando a legislação sobre o tema e os conceitos discutidos em referenciais teóricos; (ii) Aprofundar a compreensão acerca das categorias “integração” e “trabalho como princípio educativo” e estabelecer a relação entre essas categorias e a educação em direitos humanos na EPT; (iii) Pensar a formação docente a partir da articulação entre *educação em direitos humanos* e EPT, elaborando um e-book para professores que promova a reflexão sobre esses temas e o compartilhamento de experiências.

Em relação ao primeiro objetivo específico listado acima, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca das variáveis da presente investigação. Assim, se estamos tratando de direitos humanos e de *educação em direitos humanos*, é preciso explicitar o que entendemos por esses conceitos amplos e polissêmicos. Tal investigação também envolveu uma pesquisa documental a partir da legislação que impõe estabelece a *educação em direitos humanos* no Brasil. Essa etapa da pesquisa, portanto, foi de cunho qualitativo e não quantitativo. Ao invés de lidar com dados colhidos de um determinado fragmento de realidade ou de extrair conclusões a partir de estatísticas ou outras abordagens numéricas, a pesquisa analisou conceitos oriundos das diversas áreas das ciências sociais.

Em uma segunda etapa, a partir do acúmulo teórico da etapa anterior, foi possível criar articulações e conexões entre a *educação em direitos humanos* e a EPT. Foi preciso buscar na literatura especializada os sentidos de “integração” e “trabalho como princípio educativo” na EPT. Ao invés do caráter mais descritivo da primeira etapa, aqui buscou-

se desenvolver de fato uma reflexão intelectual capaz de tornar a *educação em direitos humanos* um eixo articulador, favorecendo a integração e fazendo uso do trabalho como princípio educativo. Foi nesta etapa que a reflexão acerca da presença da categoria trabalho de forma tão marcante na EPT e no EMI nos levou à conclusão de que a ideia de “trabalho digno” poderia ser um elemento importante na implementação da *educação em direitos humanos* na EPT. Afinal, falar de trabalho digno, que é aquele trabalho revestido de garantias jurídicas mínimas e que proporcionem ao trabalhador existência digna, é falar sobre direitos humanos.

Na terceira etapa da pesquisa foi desenvolvido um produto educacional de modo a contribuir para o problema de pesquisa descrito nas páginas anteriores. Mais do que simplesmente solucionar de modo definitivo o problema da implementação de uma *educação em direitos humanos* na EPT, o propósito do produto é trazer algum tipo de contribuição na área de Práticas Educativas. Abaixo, descreverei em linhas gerais o percurso metodológico para confecção do produto, um e-book voltado para professores da EPT. Cabe o alerta de que nos capítulos 2 e 3 dessa dissertação há descrições mais detalhadas dessa trajetória.

É sabido que parte central da implementação da legislação e do alcance dos objetivos postos à educação profissional diz respeito à formação docente. O professor precisa ser preparado para desenvolver, em sala de aula, esses conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Assim, enquanto o professor não compreender o significado de *educação em direitos humanos*, não será capaz de introduzir isso em sua prática pedagógica. Além disso, parte-se do pressuposto que a *educação em direitos humanos* não é algo só de responsabilidade da coordenação pedagógica, uma vez que deve estar presente também, e principalmente, dentro do microcosmos da sala de aula. É por isso que o produto educacional aqui apresentado tem por público-alvo justamente o professor da EPT.

O produto educacional é, portanto, um livro eletrônico voltado para a formação continuada de professores. O advento da crise do coronavírus no começo de 2020, ou seja, com a pesquisa já em andamento, fez com que fossem privilegiados os instrumentos eletrônicos e online de formação de professores. Com a restrição dos encontros presenciais e o fechamento dos *campi* do IFB, a alternativa de produzir um material que fosse facilmente acessível pelo computador tornou-se atrativa. Assim, em vez de realizar uma oficina de formação continuada de professores ou de produzir um

material impresso, preferimos produzir um e-book que contivesse esse material a ser consultado pelos professores e que servisse de guia para reflexão das próprias práticas docentes.

Considerando que a *educação em direitos humanos* pode ser vista como eixo integrador, esse e-book teria como público-alvo principal professores de todas as áreas do conhecimento. Com o intuito de gerar um produto adequado e útil para esses professores, foi preciso, em primeiro lugar, elaborar um questionário a ser aplicado com alguns dos professores da EPT para identificar suas maiores dificuldades e limitações com a temática dos direitos humanos. Somente após a análise das respostas aos questionários, foi iniciada a confecção do e-book. A partir das respostas desse questionário, optou-se por organizar o e-book em duas partes, uma voltada mais para discussões conceituais acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, e outra focada em apresentar as reflexões teóricas desenvolvidas na pesquisa acerca da correlação entre mundo do trabalho e direitos humanos.

Durante a confecção do e-book, foi possível “testá-lo” de diferentes modos. Primeiramente, usando partes do e-book em oficinas sobre alguns dos temas ali inseridos. As oficinas foram todas realizadas de modo remoto, pelo google meet, e todas elas resultaram em modificações no e-book de modo a ajustá-lo ao público-alvo. O e-book também foi submetido à análise de uma banca de professores, que, com suas críticas e sugestões, contribuíram de modo significativo para o aperfeiçoamento da versão final.

Assim, o e-book pode ser considerado um material de formação docente voltado para a *educação em direitos humanos*, pretendendo justamente suprir a lacuna a respeito de materiais de educação em direitos humanos que dialoguem mais diretamente com os princípios da EPT.

2 APROXIMAÇÕES ENTRE A *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS* E OS PRINCÍPIOS DA *EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*

2.1– Direitos humanos e *educação em direitos humanos*

A presente pesquisa, já de início, depara-se com o seguinte dilema: por um lado, iremos tratar dos direitos humanos e isso nos exige um esforço de demonstrar o sentido que adotaremos para essa expressão tão repleta de significados; por outro lado, uma vez que a pesquisa busca investigar as possibilidades da *educação em direitos humanos* na Educação Profissional e Tecnológica, nosso objetivo não é exatamente fazer uma varredura completa e profunda acerca de todos os debates que envolvem a construção teórica dos direitos humanos. Busca-se aqui apenas chamar a atenção para alguns aspectos a respeito dos direitos humanos que são úteis para compreender a própria noção de *educação em direitos humanos*.

De acordo com Zenaide e Viola (2019, p. 102) “Educar em direitos humanos pressupõe reconhecer que existe uma história de movimentos em busca dos direitos humanos, ou seja, que os mesmos não são uma dádiva”. Essa noção de direitos humanos que considera os processos de luta por direitos é fundamental, a nosso ver, para a noção de *educação em direitos humanos* fixada na legislação brasileira e utilizada pelos autores mais relevantes da área.

Nas últimas décadas, vários autores produziram obras no campo da teoria crítica, como reação a um certo consenso em torno da ideia mais liberal a respeito dos direitos humanos. Essa abordagem mais crítica, presente na América Latina por influência de diferentes perspectivas (marxismo, teologia da libertação, teorias pós-coloniais etc.), sem dúvida influenciou o arcabouço teórico e normativo acerca da *educação em direitos humanos* no Brasil (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 420) .

Um desses autores da chamada teoria crítica dos direitos humanos, o autor espanhol Joaquín Herrera Flores, buscou dissociar a ideia de que direitos humanos são normas de direitos humanos, ou seja, de que a norma e seu objeto de confundem. Para tanto, ele compreende os direitos humanos como “processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” (FLORES, 2009, p. 19). Nesse sentido, a ideia de universalidade dos direitos humanos vai muito além de um reconhecimento jurídico ou de um ideal abstrato que se estende a

diferentes culturas. Para ele, a universalidade dos direitos humanos se dá em função da seguinte variável:

o fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso a bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida (FLORES, 2009, p. 19).

Dessas ideias de Herrera Flores expostas acima, há uma série de desdobramentos. Primeiramente, Flores não articula diretamente direitos humanos a direitos individuais. Na verdade, a partir dessa concepção de direitos humanos como processo, ele vincula esse processo ao fortalecimento não só dos indivíduos, mas também de grupos e coletivos diversos. Em segundo lugar, ao compreender os direitos humanos como a afirmação da luta, ele associa diretamente esses direitos a processos conflituos. Os direitos humanos, portanto, representam a construção da dignidade por meio de um percurso de lutas e conflitos. A ideia de dignidade não está dada *a priori*, mas é construída a partir dos desejos e necessidades dessas pessoas e dessas coletividades.

Segundo Antonio Carlos Wolkmer, a respeito da teoria crítica dos direitos humanos, não há uma negação ao arcabouço normativo ou dogmático-jurídico, mas uma abertura para a compreensão desses processos de luta e reivindicação de direitos:

(...) a verdade de uma crítica não se constrói em confrontação com o labor conceitual acerca do direito. A verdade de uma teoria crítica exige analisar os paradoxos e as contradições que moldam conservadoramente uma teoria tradicional dos direitos. Para isso, deve a crítica jurídica servir como instrumento de luta contra visões absolutistas e excludentes que postulam o fechamento categorial do direito a qualquer contexto social, econômico, político ou cultural. Por tal razão, mais que um enfrentamento com a dogmática jurídica, a teoria crítica propõe um afastamento dos reducionistas normativistas fora da realidade social. (WOLKMER, 2016, p. 681).

A forma como contamos a história dos direitos humanos revela muito do que entendemos por direitos humanos. Assim, se focamos apenas nas normas jurídicas, revelamos um entendimento de que direitos humanos são somente aqueles delineados nessas normas ao longo da história. Essa visão normativista pode ser complementada, por exemplo, com a visão de Herrera Flores de direitos humanos como “processo”. Aqui não significa desprezar o processo de “positivação” desses direitos, mas entender que nesse desenrolar de conflitos sociais há uma pretensão normativa de reconhecimento e respeito (HONNETH, 2003, p. 261-262).

Em outro sentido, se contamos a história dos direitos humanos como reivindicações burguesas por liberdade, desconsideraremos a contribuição central do movimento de trabalhadores nessas conquistas por direitos. Há diversos exemplos de livros e pesquisas que demonstram a centralidade dos trabalhadores nessas conquistas por direitos. A pesquisadora estadunidense Laura Weinrib (2016), por exemplo, destacou como o movimento sindical americano da primeira metade do século XX, a partir das práticas de boicote, piquetes e greves, teve uma atuação central no reconhecimento da liberdade de expressão por parte do Judiciário americano.

O significado de *educação em direitos humanos* parece incorporar essa visão de direitos humanos que privilegia também os processos. Com base na obra de Vera Candau, optamos por utilizar a expressão *educação em direitos humanos*, que vai além da ideia de educação *para* os direitos humanos. Uma educação para direitos humanos, muitas vezes, está associada à inserção de conteúdos dessa temática nos currículos. A *educação em direitos humanos*, por sua vez, é muito mais abrangente, pois enfatiza:

a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito (CANDAU, 2013, p. 63).

Vera Candau (2009), seguindo os consensos alcançados pelo seminário realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos em 1999, divide a educação em direitos humanos em três dimensões. A primeira se relaciona com a formação de sujeitos de direitos. A educação em direitos humanos deveria, portanto, fazer com que todos se percebessem como sujeitos de direitos. Outra dimensão essencial desse processo é o chamado empoderamento, “principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAU, 2009, p. 71). E, por fim, uma terceira dimensão, muito importante na América Latina, seria o “educar para o nunca mais”, ou seja, uma reflexão sobre a memória, a conquista da democracia e uma atuação contra a impunidade e o silenciamento.

A demonstração dessas dimensões da *educação em direitos humanos* é importante na perspectiva do reconhecimento desses grupos socioculturais excluídos, estigmatizados e discriminados, favorecendo sua participação ativa na sociedade civil. Nesse sentido, uma vez que falamos aqui de Educação Profissional, podemos colocar

também os trabalhadores como esses sujeitos que, a partir de suas lutas, conquistaram direitos e seguem lutando para resistir às investidas contra esses direitos conquistados.

Nesse sentido, quando falamos em educação em direitos humanos, estamos falando também na obra de Paulo Freire e todo o seu legado. O educador Miguel Arroyo, inspirando-se em Freire, também pensa o sujeito trabalhador e os subalternos como produtores de saberes e de pedagogias próprias, e contribui significativamente com a reflexão sobre pedagogias emancipadoras:

Reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados. Quando essa visão ainda prevalece, a chegada das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos nas escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por preconceitos inferiorizantes. (...) A essa visão resistem os movimentos sociais e tantos coletivos de docentes/educadores(as) que reconhecem os processos de resistência, de libertação/emancipação dos trabalhadores, deles mesmos como trabalhadores na educação, das comunidades, famílias e educandos populares. (ARROYO, 2017, p. 15)

Uma vez que a Educação Profissional e Técnica está destinada à formação dos trabalhadores e trabalhadoras e, muitas vezes, aos filhos da classe trabalhadora, impossível não abordar a riqueza do debate pedagógico brasileiro que trata da educação dos “subalternos” ou “oprimidos” como um processo de emancipação. Arroyo também escancara a relação entre as lutas pelo trabalho e os direitos humanos:

Nas lutas pelo trabalho aprendemos os direitos do trabalho, como os adolescentes, jovens ou adultos educandos levam às escolas a consciência de seu direito ao trabalho aprendida nas lutas contra o desemprego, contra o trabalho informal e indigno. Nas lutas por trabalho vão aprendendo o direito ao trabalho como precondição aos direitos humanos, sociais mais básicos: vida, comida, saúde, moradia, até direito a planejar a família, a relação afetiva, o presente e o futuro. (ARROYO, 2013, p. 97)

Desde a educação infantil é possível pensar em uma educação que não apenas ensine aos alunos que eles são sujeitos de direitos, ou seja, que eles conheçam seus direitos, mas que eles aprendam e desenvolvam práticas cidadãs. Mesmo no ensino infantil, é possível que regras, negociações e “combinados” sejam discutidos entre todos para que se alcancem determinados consensos com respeito às diferentes opiniões (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012). Assim, conforme destacou Candau (2009), efetivar práticas democráticas na escola é de fundamental importância para a promoção da *educação em direitos humanos*.

Vale destacar que, ao lado de todas essas teorias pedagógicas que aprofundam a necessidade de uma educação calcada nos direitos humanos, a leitura da legislação que prevê uma *educação em direitos humanos* também pode nos ajudar na tarefa de buscar seus sentidos. A legislação vem sendo construída, pouco a pouco, desde a redemocratização, a partir de mobilizações não apenas de agentes do Estado mas também da sociedade civil. Para fazer essa investigação, podemos começar pela legislação ampla sobre educação, na esfera federal. Podemos começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, já exposto brevemente na Introdução desta dissertação, o decreto 7037 de 2009, instituiu o chamado Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3⁵, onde há um trecho que busca definir o significado de educação em direitos humanos:

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

A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

⁵ Sobre o contexto de aprovação do PNDH-3 ver Sérgio Adorno (2010).

A Resolução n. 1/2012 CNE (e o parecer CNE/CP n. 8.2012), que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, traz como artigo 4º praticamente uma réplica do conceito já trazido pelo PNDH-3 e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

A partir dessas referências, podemos perceber como a *educação em direitos humanos* é algo abrangente. Vai além, portanto, da ideia de Educação como Direito Humano, ou seja, de que a educação é um direito social de todos. Também ultrapassa a noção de educação *para* os direitos humanos, ou seja, introdução de conteúdos de direitos humanos na formação de âmbito formal ou informal. *A educação em direitos humanos* não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui a própria filosofia e cultura da escola.

Se levarmos em consideração esse sentido de *educação em direitos humanos*, ele surge a partir daí uma série de desafios para a formação do professor. Afinal, não basta fazer com que o professor compreenda esses conteúdos sobre a história dos direitos humanos, mas sim que promova os direitos humanos em sua prática e faça com que o ambiente escolar seja atravessado por uma cultura de respeito à dignidade humana. A obra de Paulo Freire encaixa-se perfeitamente com essa perspectiva:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (...) É por isso que transformar a

experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 16).

Desse modo, os documentos que preveem a importância da *educação em direitos humanos* advogam que eles devem ser tratados na formação de professores para instituir também nesses processos algo para além do conhecimento técnico⁶. O professor precisa se pronunciar e estar atento para manter uma postura ética na relação travada com os alunos.

Conforme o conceito de *educação em direitos humanos* explicitado acima é preciso dar destaque às teorias pedagógicas que compreendem o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e que enxergam na relação professor-aluno uma possibilidade de troca de experiências e de construção conjunta do conhecimento. Por mais que haja uma miríade de autores que trabalham nessa perspectiva, podemos dar ênfase na obra de Paulo Freire, um dos autores brasileiros mais renomados nacional e internacionalmente e que desenvolve uma teoria voltada para um processo de educação efetivamente dialógico e emancipatório.

2.2 – Educação em direitos humanos na EPT a partir das categorias “integração” e “trabalho como princípio educativo”

Alguns pesquisadores brasileiros têm enfrentado o tema da educação profissional e tecnológica e seus fundamentos. Essas pesquisas são de extrema importância para o aprofundamento dos sentidos de determinados conceitos como “integração” e “trabalho como princípio educativo”. A presente pesquisa, portanto, trava um diálogo com essa produção.

Autores como Maria Ciavatta (2014), Marise Nogueira Ramos (2014) e Dante Henrique Moura (2014) têm em comum uma visão acerca da EPT que aproxima essa modalidade de ensino a uma ideia de formação omnilateral. Muito mais do que formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, a visão desses autores acerca do

⁶ Sobre a educação em direitos humanos e os desafios para a formação de professores ver Fernandes; Paludeto (2010, p. 245-246).

papel da EPT busca dar conta da integralidade dos sujeitos inseridos do processo educativo.

No âmbito da EPT, a ideia de integração tem contornos próprios. No EMI, por exemplo, a integração diz respeito à articulação entre a área técnica específica e os conhecimentos propedêuticos mais amplos, conforme destacado na Resolução do CNE 6/2012, Art. 6º, I. Essa ideia de integração revela uma compreensão acerca da formação do trabalhador que vai além do dualismo persistente entre trabalho intelectual e manual. De acordo com Ciavatta (2005, p. 2), “a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. O que se busca com a integração entre o ensino médio e o ensino profissional é uma educação capaz de romper com a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de empregados:

Uma educação dessa natureza pressupõe compreender o trabalho como princípio orientador da prática pedagógica que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação (RAMOS, 2018, p. 26).

Nesse contexto, Ramos (2014a) conceitua a integração em três sentidos. O primeiro sentido seria o filosófico e estaria ligado à concepção de formação omnilateral. O currículo, nesta perspectiva, deve contemplar ciência, trabalho, cultura e tecnologia. O segundo sentido diz respeito ao sentido político, uma vez que se compreende que a educação profissional não deve se dissociar da educação básica, ou substituí-la. Trata-se de uma concepção que enxerga o acesso à educação básica como um direito do cidadão brasileiro. Por fim, o terceiro sentido se refere à uma concepção epistemológica em que o conhecimento deve ser integrado em uma totalidade (RAMOS, 2014a, p. 24).

A partir desses três sentidos de integração expostos por Ramos (2014a), percebe-se que o conceito se difere da ideia de "interdisciplinaridade". A ideia de interdisciplinaridade surge como reação à extrema fragmentação e especialização da ciência ao longo do século XX. Apesar de existirem conceitos diversos para "integração" e para "interdisciplinaridade", Aires (2011, p. 225) expõe que tais conceitos não poderiam ser usados como sinônimos em função dos distintos campos de estudos aos quais estariam relacionados, já que a Interdisciplinaridade estaria mais relacionada à epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto

que a integração curricular estaria mais relacionada à epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental.

A proposta é de que a “integração”, em um currículo de um curso técnico integrado, represente não apenas o sentido de trabalhar disciplinas juntas, mas a possibilidade de realização de projetos e atividades que permeiem todo o contexto escolar e que não haja compartimentalização de disciplinas, de conteúdos e/ou atividades. A simples coexistência ou sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica/profissional/tecnológica, ao longo de um curso, não é o mesmo que integração. Conforme expõe Marise Ramos: “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2012, 122). Ainda sobre essa conexão entre as diferentes áreas, Maria Ciavatta afirma:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2005).

É sabido que, na prática, há uma grande dificuldade em promover a integração entre as diferentes áreas. Em alguns casos, nem mesmo os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do EMI apresentam elementos que indicam essa integração. Alguns cursos do Instituto Federal de Brasília, por exemplo, tratam da integração apenas na disciplina “projeto integrador”, ou seja, a promoção da integração fica restrita a um momento específico do curso. Nessa disciplina, há a integração de diferentes áreas do conhecimento, a partir do desenvolvimento de projetos, por meio da mediação de um grupo de professores. No entanto, o restante do curso segue a lógica de divisão rígida por disciplinas e de isolamento das áreas do conhecimento. Essa divisão se mostra particularmente intensa em relação às disciplinas propedêuticas e às disciplinas técnicas, uma vez que há pouco intercâmbio entre esses dois universos. Assim, a ideia de integração que deveria guiar a formação do aluno não se faz presente.

Surge, então, o questionamento sobre como a *educação em direitos humanos* se relaciona com a categoria integração. Como mencionado acima, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (art. 7º), a inserção dos conhecimentos concernentes à *educação em direitos humanos* na organização dos currículos da Educação Básica poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de um

conteúdo específico em uma das disciplinas já existentes ou de maneira mista (combinando a transversalidade e a disciplinaridade). Tendo em vista a necessidade de articulação entre as áreas técnica e geral presentes em um Ensino Médio Integrado, o ensino de direitos humanos apenas de forma disciplinar, como um conteúdo específico de uma disciplina, parece não atender aos pressupostos pedagógicos do EMI.

Portanto, é possível pensar a educação em direitos humanos como um verdadeiro eixo articulador. De acordo com Erasto Fortes Mendonça:

(...) pode-se concluir que a educação em direitos humanos, tomada como eixo articulador do currículo, vai muito além de pincelar a aula tradicional com temas que lhe são correspondentes, como a reconstituir a história da conquista dos direitos humanos como se ela fosse um processo distante e insondável, que a outros pertence. A noção de dignidade humana e da sua inapagável presença em todos os seres humanos deve constituir a ideia fulcral da organização de todo o processo pedagógico. (...) Está em causa a necessidade de implantar um processo de educação em direitos humanos, de modo a propiciar, já no processo educativo, experiências em que se possam vivenciar os direitos humanos e o respeito incondicional à dignidade humana e às suas diversidades (MENDONÇA, 2013, p. 261).

Dessa forma, um tratamento meramente pontual dos direitos humanos, em uma ou em poucas disciplinas, seria insuficiente. Ao invés de ser considerada um obstáculo ou um elemento à parte, a *educação em direitos humanos* pode ser tida como uma forte aliada na Educação Profissional e Tecnológica, em especial na EPT de nível médio, para melhor articular as áreas técnica e propedêutica. Ao invés de criar um fosso entre as áreas, a *educação em direitos humanos* pode servir como um denominador comum, algo que de fato ajude a promover a educação integral. Uma forma de favorecer a integração seria justamente ter a *educação em direitos humanos* como eixo transversal/articulador, que deveria estar presente em todas as aulas. De nada adianta ter um professor de sociologia que promove a *educação em direitos humanos* em sala, sendo que os professores da área técnica caminham em sentido contrário. O tratamento dessas questões deve perpassar todos os ambientes da escola, dentro e fora das salas de aula.

Outra ideia muito presente nos documentos que dão suporte à EPT é a de *trabalho como princípio educativo*. Apesar de estar explicitamente prevista na Resolução CNE 6/2012, Art. 6º, III, a categoria trabalho como princípio educativo não é de compreensão imediata, tendo em vista as múltiplas concepções de trabalho na sociedade contemporânea. A base teórica mais adequada para se compreender essa categoria é a marxista, por sua concepção ampla de trabalho. Trata-se de uma interpretação em que o homem se constitui pelo trabalho e, portanto, é o trabalho que constitui o homem.

Nesse sentido, o trabalho deve ser encarado por seu sentido ontológico. Pensar a educação com base no trabalho como princípio educativo não significa simplesmente formar o aluno para o mercado do trabalho, para uma carreira profissional específica. Quando se adota essa perspectiva ampla de trabalho, a formação profissional e técnica vai muito além de formar mão-de-obra qualificada para determinado serviço, mas visa a formar aquele sujeito na sua integralidade. De acordo com Marise Nogueira Ramos:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2014, p. 90).

Ainda nesse sentido, a professora Rosemary Dore chama a atenção para relevância da obra de Antonio Gramsci para a formulação da ideia de trabalho como princípio educativo:

Um tema recorrente nos Cadernos do Cárcere é o questionamento sobre o que é o homem, a natureza humana e como o homem constrói a si mesmo, a sociedade, o Estado, as leis, a técnica, a ciência, nas suas relações com outros homens e com a natureza por meio do trabalho. E essa noção de homem e de trabalho Gramsci a encontra na escola humanista, de cultura geral, que preparava dirigentes. É o que ele entende como princípio educativo da escola humanista, apresentando-o como fundamento da escola unitária. (DORE, 2014, p. 310).

Essa visão ampla a respeito do trabalho não deixa de ter um viés filosófico importante. A partir do momento em que consideramos o trabalho como essa intervenção do homem no mundo, tudo o que foi construído pela humanidade pode ser visto como fruto desse trabalho. A escola, portanto, é o espaço em que essas construções humanas - ciência, cultura, arte, tecnologia - são difundidas e apreciadas. Ao invés de conceber a escola como espaço para difusão de uma cultura erudita, produzida por alguns poucos gênios, a escola passa a ser o espaço em que o que foi produzido pela humanidade por meio do trabalho, inclusive e principalmente pela classe trabalhadora, ganha destaque.

Os direitos humanos, uma vez que são construções humanas, não deixam de estar associados à ideia de trabalho. Essa associação, que pode parecer singela, é fundamental no sentido de demonstrar a construção histórica desses direitos por parte dos trabalhadores. Os trabalhadores são peça-chave na conquista desses direitos, em diversos momentos da história. O ensino de direitos humanos não deve se dar de modo enciclopédico, afastando os alunos dessa experiência. É preciso aproximar os alunos da construção histórica desses direitos e demonstrar que é tarefa cotidiana reivindicá-los e torná-los realidade.

A princípio, os textos aqui usados que tratam desse tema, de autoras como Marise Ramos, Maria Ciavatta etc., fazem menção à concepção de Marx sobre o trabalho e costumam resgatar bastante os escritos de Gramsci também sobre escola unitária. Vale destacar que alguns autores chamam a atenção para o problema do uso da ideia de “trabalho como princípio educativo” em uma sociedade capitalista, em que o trabalho é sinônimo de exploração e não de emancipação (FRIGOTTO, 2009; TUMOLO; 2003). Consideramos válida essa avaliação crítica dos autores a respeito da ideia de trabalho na sociedade capitalista contemporânea, mas estamos utilizando, como salientamos acima, essa noção ampla e abrangente de trabalho, como intervenção do homem no mundo.

Outro ponto que merece ser abordado aqui é a suposta incompatibilidade de usar autores e autoras marxistas para falar de direitos humanos, já que em diferentes obras o próprio Karl Marx explicitou como esses direitos atribuídos à sociedade civil encobrem as condições materiais de realização desses direitos (MARX, 2013). Essa aparente contradição não nos parece significativa. Aqui pensamos a partir de um marxista, o historiador Edward Thompson (1987), que vai justamente salientar que o direito precisa ser considerado não somente como parte da superestrutura, que assumiria função meramente classista ou mistificadora. Nesses processos de lutas por direitos são revelados os conflitos de classe, que é o motor de transformação a partir da perspectiva do materialismo histórico.

A ideia de "trabalho como princípio educativo" tem um caráter filosófico. Afinal, tudo o que foi construído pela humanidade é fruto do trabalho. Nesse sentido, o que aprendemos na escola é essa construção de milênios de ciência, cultura, artes. Assumir o trabalho como princípio educativo é assumir essa postura radical de colocar o trabalho e o trabalhador no centro de tudo. Uma vez que a EPT lida com trabalhadores e filhos da classe trabalhadora, assumir esse viés significa colocar esses estudantes como sujeitos da história. Em vez de a escola ser o lugar onde se aprende exclusivamente o que os eruditos produziram (as elites intelectuais, os gênios...), a escola passa a ser o espaço em que as produções da classe trabalhadora também são compreendidas e difundidas.

Assim, os direitos humanos também podem ser encarados dessa forma. Não são direitos que despencam do céu como benesses de uma classe dominante, mas sim conquistas históricas de luta e reivindicações de trabalhadores e trabalhadoras. De modo

algum trata-se aqui de obscurecer as contradições intrínsecas à noção hegemônica de direitos humanos, muitas vezes profundamente burguesa e eurocêntrica (MOYNS, 2012). No entanto, reforçar outras noções de direitos humanos, mais críticas e que atribuem centralidade ao trabalhador, podem ser extremamente úteis na promoção de uma *educação em direitos humanos* na EPT.

2.3 Um possível caminho: o trabalho digno como forma de tratar dos direitos humanos na EPT

A EPT, como visto, tem o compromisso de trazer para a sala de aula o mundo do trabalho. Falar em mundo do trabalho é algo que vai muito além de mercado de trabalho, uma vez que se trata do processo de inserir o ser humano na base dos elementos que constituem sua própria existência, fazendo com que este desenvolva suas potencialidades sociais, econômicas, culturais e políticas a fim de colaborar com o coletivo (ANTUNES, 2001). E, como exposto no item anterior, o trabalho como princípio educativo é algo que está presente nas diretrizes normativas que regem a EPT e a EPTNM.

É importante, no entanto, destacar que o tipo de trabalho do qual estamos falando é aquele que se dá nos marcos da Constituição de 1988 e dos documentos internacionais, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seus artigos XXIII e XXIV. Isto é, o trabalho forçado, escravo, é, hoje, um crime contra humanidade e, por isso, não pode se encaixar na categoria “trabalho” da qual estamos falando. A categoria “trabalho” é construída historicamente e nela estão imbricadas todas as lutas por direitos tão fundamentais na construção dessa ideia de direitos humanos.

O que a Constituição de 1988 garante é o direito ao trabalho, não a qualquer trabalho, mas sim o trabalho digno, em que os direitos fundamentais do trabalhador sejam plenamente respeitados. Como destacou Noemia Porto (2015, p. 14), a nossa atual Constituição Federal foi um marco no tratamento dos direitos trabalhistas, pois os inseriu no rol de direitos e garantias fundamentais. Além disso, no artigo 1º, inciso III, há o primado da dignidade humana. Portanto, o direito ao trabalho constitucionalmente protegido não se refere somente ao acesso a uma ocupação e a um emprego, mas sim ao direito ao trabalho digno, em condições de liberdade, equidade e segurança.

Assim, é muito válida uma articulação direta entre direitos humanos/direitos fundamentais e direitos do trabalhador para demonstrar que os direitos do trabalhador são direitos humanos. A própria atuação do trabalhador, seja na indústria, no campo, na área de serviços etc., deve estar fincada na proteção dos direitos humanos.

Sobre essa perspectiva, Gabriela Delgado (2016, p. 180) afirma que “deve-se privilegiar a valorização e tutela da pessoa do trabalhador ao invés de focalizar a proteção jurídica apenas no trabalho, como um bem da vida economicamente tutelado”. Nesse mesmo sentido, expôs Rodrigo Goldschmidt (2016, p. 706): “a afirmação dos direitos trabalhistas (que garantem o trabalho digno), constitui uma forma de resistir aos efeitos precarizantes da flexibilização (...) como meio de resgatar a centralidade do homem nesse sistema econômico que privilegia o capital em detrimento do trabalho”.

Portanto, no modo de produção capitalista, há sempre esse paradoxo de que a compra e venda da força de trabalho é justamente uma das características centrais desse sistema, ao mesmo tempo em que se busca criar o estabelecimento de alguns limites a esse tipo de contrato: “Aborda-se a dignidade no trabalho, de um lado, em razão do que dispõe o sistema constitucional democrático brasileiro, e, de outro, diante da paradoxal constatação sobre a mercantilização do trabalho e do trabalhador” (PORTO, 2015 ,p. 211).

Assim, é possível explorar as contradições do “trabalho” na ordem capitalista e também dos direitos humanos neste modo de produção no qual estamos inseridos a partir de uma abordagem crítica sobre a ideia de trabalho digno. É preciso notar que há, nesse sistema, múltiplas vivências no que diz respeito ao mundo do trabalho e que levar em conta essas diferenças é fundamental para alcançar um trabalho digno para todos. Assim, um homem branco que trabalha em um escritório e que recebe um bom salário obviamente encontra-se numa situação muito distinta de uma mulher trabalhadora informal e com um número muito reduzido de garantias trabalhistas. Como disse Milena Pinheiro Martins:

a efetivação do direito fundamental ao trabalho digno perpassa, necessariamente, a consideração dos lugares diversos que os trabalhadores e trabalhadoras ocupam dentro de determinada estrutura, isto é, da heterogeneidade da classe-que-vive-do-trabalho e de como ela se projeta no mundo do trabalho. (MARTINS, 2020)

A ideia de trabalho digno não deve ser tomada como uma categoria “neutra” ou “salvadora”, muito pelo contrário. A discussão sobre o trabalho digno deve estar permeada dessas reflexões sobre os limites de alcance do princípio da igualdade, a

interseccionalidade e os problemas da ordem liberal. O direito ao trabalho digno e as negações a esse direito pelas mais variadas razões devem ser temas presentes nos cursos da EPT e na EPTNM. Isso significa tratar de temas relacionados aos direitos humanos tanto nas disciplinas técnicas como nas disciplinas gerais, fazendo com que a formação profissional esteja diretamente relacionada à ideia de dignidade que perpassa as relações humanas, dentro e fora do trabalho.

Se levarmos a sério a ideia de trabalho como princípio educativo, o aluno da EPT deve ter muito presente em sua formação a noção de mundo do trabalho. Tratar em sala de aula do mundo do trabalho significa falar dos direitos da classe trabalhadora e dos desafios para implementá-los e preservá-los. Portanto, ao falar de trabalho e de classe trabalhadora no âmbito da EPT, é possível aprofundar a ideia de trabalho digno. Desse modo será possível conectar a construção dos direitos humanos e da ideia de dignidade às lutas dos trabalhadores e trabalhadoras ao longo da história.

Além disso, se partirmos dessa premissa de que os trabalhadores são protagonistas dessa história, poderemos promover de fato uma cultura de respeito à dignidade humana na escola. Os futuros técnicos, formados na EPT, devem ter o direito de mergulhar em uma cultura de respeito à diversidade e à igualdade já na escola para que possam carregar consigo essa experiência e, assim, terem instrumentos para reivindicar o acesso a um trabalho digno após formados.

Por óbvio, utilizar a categoria “trabalho digno” não é o único caminho para implementar a *educação em direitos humanos* na EPT. Afinal, há múltiplas possibilidades de se atingir os objetivos descritos na legislação sobre o tema. No entanto, esse caminho pode ser extremamente promissor, uma vez que consegue aliar os objetivos das políticas sobre *educação em direitos humanos* aos objetivos da EPT. Discutir noções trabalho e classe trabalhadora a partir do marco da dignidade humana pode ser um caminho frutífero para que os alunos da EPT não apenas conheçam a história dos direitos humanos por um viés mais crítico, mas também percebam a importância dos direitos humanos no seu dia-a-dia como alunos e como trabalhadores.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS* NA EPT

Na primeira etapa da pesquisa, como exposto no capítulo anterior, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental foi desenvolvida por meio da análise da legislação que impõe a *educação em direitos humanos*. Foi também realizada uma pesquisa bibliográfica para verificar na literatura especializada os significados de *educação em direitos humanos* e para pensar articulações e conexões entre a *educação em direitos humanos* e os princípios da EPT.

Nesta outra etapa da pesquisa foi preciso desenvolver um produto educacional de modo a contribuir para o problema de pesquisa descrito no capítulo anterior. É sabido que parte central da implementação da legislação e do alcance dos objetivos postos à educação profissional diz respeito à formação docente. O professor precisa ser preparado para desenvolver, em sala de aula, esses conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Assim, enquanto o professor não compreender o significado de *educação em direitos humanos*, não será capaz de introduzir isso em sua prática pedagógica. Além disso, parte-se do pressuposto de que a *educação em direitos humanos* deve estar presente dentro do microcosmos da sala de aula. É por isso que o produto educacional aqui apresentado tem por público-alvo justamente o professor da EPT, mas também pode ser útil a toda a equipe da área educacional da Educação Profissional e Tecnológica.

O produto educacional é um e-book voltado para a formação continuada de professores. Considerando que a educação em direitos humanos pode ser vista como eixo integrador, esse e-book é voltado para professores de todas as áreas do conhecimento que lecionam na EPT. O objetivo do e-book seria justamente compilar um material que pudesse promover uma aproximação maior com a temática da *educação em direitos humanos*.

Com o intuito de gerar um produto adequado e útil para esse público, foi preciso, em primeiro lugar, elaborar um questionário a ser aplicado com alguns dos professores da EPT para identificar suas maiores dificuldades e limitações com a temática dos direitos humanos. Foi preciso, portanto, identificar as necessidades desses professores e, com base nisso, propor um produto que fosse mais ajustado às demandas dos docentes. O instrumento usado para obter essas informações foi um questionário

direcionado a servidores do IFB.

Para que fosse possível realizar esse questionário com os professores, foi submetida uma demanda à Plataforma Brasil. Por meio do processo CAAE 37348220.5.0000.5540, foi autorizada a realização da pesquisa e a aplicação do questionário. A autorização do comitê de ética para aplicação desse instrumento estipulou a data de 1º de setembro de 2020 como marco inicial para realização dessa etapa da pesquisa. Em 11 de novembro de 2020 foram disparados e-mails para diferentes professores e coordenadores do Instituto Federal de Brasília solicitando o preenchimento das respostas no formulário online.

O questionário encaminhado aos professores da EPT dos diferentes *campi* do Instituto Federal de Brasília tinha formato semiaberto, ou seja, continha perguntas fechadas (com opções previamente definidas) e questões abertas. Primeiramente, o questionário apresentava perguntas direcionadas a traçar o perfil do docente. Assim, questões sobre raça, gênero, formação, tempo de docência, entre outras, foram inseridas. As demais partes do questionário foram mais voltadas para a temática da educação em direitos humanos.

Muitas vezes a ideia sobre direitos humanos está atrelada à noção do senso comum a respeito desse tema. A partir do questionário buscou-se identificar a necessidade de o produto ter uma etapa de aprimoramento conceitual a respeito dos direitos humanos. Perguntas sobre a prática docente foram inseridas para que a experiência que o docente teve ao longo de sua trajetória profissional não fosse descartada. Foi inserido um espaço no formulário para extrair informações sobre as demandas específicas desses professores. Era preciso averiguar de que forma o produto poderia contribuir de modo mais significativo para a prática desse docente.

No item abaixo encontra-se uma análise mais detida dos resultados obtidos por meio do questionário. Somente após essa análise foi iniciada a confecção do produto educacional. Nos itens subsequentes, encontra-se também uma reflexão mais detida sobre os motivos que nos levaram a pensar um produto educacional voltado para a formação docente e com o uso de literatura.

3.1 – Direitos humanos e educação em direitos humanos: visões dos docentes

Antes de produzir algum material voltado à formação de professores, foi necessário criar um instrumento capaz de verificar as demandas dos professores do IFB. Não seria possível criar um material a partir do zero sem estabelecer qualquer tipo de interlocução com o público-alvo, sob pena de violarmos um dos marcos teóricos dessa pesquisa, Paulo Freire, e sua preocupação com o diálogo e do processo educativo não como imposição, mas sim como construção.

Assim sendo, foi elaborado um questionário em um formulário online, com a devida aprovação na plataforma Brasil. Esse questionário, encaminhado via e-mail a professores do IFB, foi respondido por 27 servidores e servidoras, de forma anônima. Por óbvio, o número de pessoas que responderam o questionário é muito reduzido se levarmos em consideração o número total de docentes na instituição. No entanto, se considerarmos o acúmulo de tarefas desses professores por conta do semestre atípico por conta da pandemia e o fato de que o questionário não era obrigatório, constataremos que o número de vinte e sete professores é um espaço amostral não ideal, mas suficiente para uma análise preliminar do perfil e das demandas desses professores.

O questionário foi dividido por seções. A primeira seção continha perguntas a respeito das características desses professores, de modo a tentar traçar um perfil mais apurado do público-alvo do produto. Quanto à faixa etária, 81,4% dos professores têm entre 30 e 49 anos. A divisão dos participantes do questionário por sexo evidenciou uma maioria de homens: 55,6%. Desse total de 27 pessoas, apenas uma se declarou homossexual, enquanto o restante se declarou heterossexual. Quanto à cor e à etnia, a proporção foi a seguinte: 59,3% branca; 33,3% parda; 3,7% preta; e uma pessoa que preferiu não responder.

Na segunda seção, foram elaboradas questões sobre a trajetória profissional. Em relação à área de formação, houve grande variedade nas respostas: 2 – Biologia; 3 – Ciências da Computação; 1 – Ciências Contábeis; 1 – Ciências Sociais; 1 – Dança; 1 – Desenho Industrial; 4 – Pedagogia; 1 – Engenharia Civil; 1 – Engenharia Mecânica; 1 – Geografia; - 1 – Gestão da Produção; 5 – Letras Português; 1 – Letras Inglês; 1 – Letras Espanhol; 2 – Matemática; 1 – Tecnologia da Informação e Engenharia; 1 – Especialização em Arte (Educação). O resultado dessa questão é particularmente importante, já que demonstra que professores de diferentes áreas responderam o questionário. Caso o questionário tivesse sido respondido só por pessoas das ciências

sociais, por exemplo, onde normalmente as temáticas de direitos humanos são mais trabalhadas, poderia haver maior distorção nos resultados alcançados.

A maioria dos professores, 55,6%, disseram ter mais de doze anos de experiência docente. Apenas um professor afirmou ter menos de um ano de experiência. Portanto, trata-se de um público que, em sua maioria, conta com muito tempo de sala de aula. Apesar disso, apenas 7,4% dos professores têm mais de doze anos de experiência da EPT. Isso nos leva a crer que boa parte dos professores teve algum tipo de experiência docente antes de atuar na Educação Profissional e Tecnológica. O número de anos de experiência na EPT é bastante variado: 3,7% - Entre 1 a 3 anos; 22,2% - Entre 3 a 6 anos; 33,3% - Entre 6 a 9 anos; 29,6% - Entre 9 e 12 anos. Vale destacar que, com base nesses dados, é apenas possível especular o grau de envolvimento de um docente com as bases legais da EPT. Estima-se que, com mais anos de experiência, um professor tenha maior contato com as peculiaridades da EPT. Essa estimativa, no entanto, pode mostrar-se equivocada na realidade. Um professor com um tempo menor de experiência na EPT pode ter um conhecimento mais elevado sobre as características da EPT a depender de sua formação docente e do seu grau de envolvimento com a instituição.

Ainda sobre a formação, vale destacar que 70,4% dos professores cursaram licenciatura, enquanto 29,6% não. Uma maioria de 81,5% já participou de alguma formação docente continuada, mas apenas 37% disseram que participaram de alguma formação em direitos humanos. Assim, por mais que uma maioria tenha cursado licenciatura e participado de outras formações docentes, um número inferior a 50% obteve algum tipo de formação na temática de direitos humanos. Portanto, nesse espaço amostral pequeno, porém diverso (com professores de diferentes áreas), há um evidente déficit na formação desses professores na área dos direitos humanos. Uma vez que a legislação brasileira, por meio de diferentes documentos, impõe a educação em direitos humanos em diferentes etapas do ensino, é preciso que os professores estejam constantemente em contato com esse tipo de formação.

Na última seção do questionário, foram elaboradas perguntas a respeito das concepções dos docentes sobre direitos humanos e *educação em direitos humanos*. O objetivo dessas perguntas era principalmente buscar saber o senso comum dos professores sobre esses assuntos e, a partir daí, pensar de que forma o produto educacional poderia contribuir com a ampliação do conhecimento desses professores.

Uma dessas perguntas dizia respeito ao conceito de direitos humanos. A resposta prevalecente (74,1%) foi a seguinte: “*os direitos humanos são garantias jurídicas universais que protegem os indivíduos e grupos contra ações que interferem em suas liberdades*”. Este é um enunciado que destaca o caráter normativo (como regras jurídicas), universal (destinados a todos) e liberal (foco na ideia de liberdade e de não intervenção) dos direitos humanos.

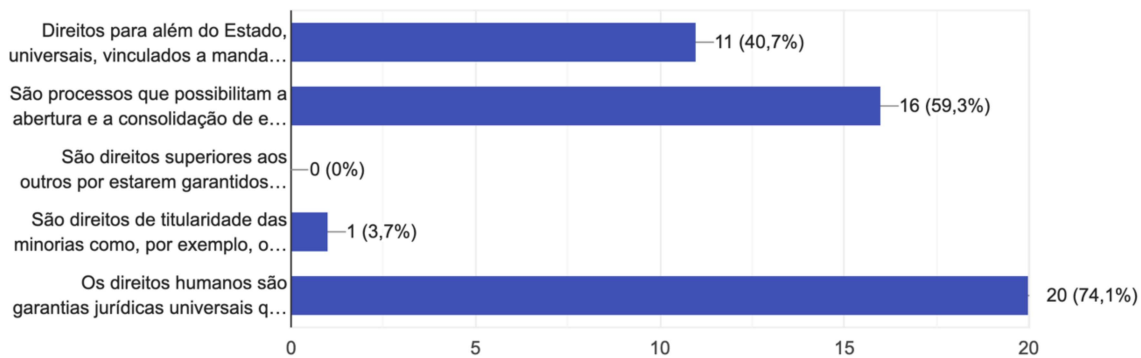
O quarto item, que estabelecia que os direitos humanos eram “*de titularidade das minorias como, por exemplo, os presidiários*”, buscava justamente captar aquela visão de que direitos humanos são voltados para proteger bandidos. Ao invés de inserir a palavra “bandido” no item, o que poderia soar muito caricato, inserimos a palavra “presidiário”. Apenas uma pessoa marcou esse item.

A partir desses números chegamos à conclusão de que a visão senso comum de que direitos humanos são para bandidos não é a mais difundida no universo dos docentes da EPT no IFB que respondeu ao questionário. Assim sendo, talvez um material voltado para esse público-alvo não tivesse que destinar tanto espaço à desconstrução dessa visão. Por outro lado, a ideia mais liberal de direitos humanos é prevalecente entre os docentes. Por isso, o material destinado à formação docente poderia conter uma reflexão sobre as teorias críticas dos direitos humanos, que questionam justamente esse tratamento exclusivamente normativo e liberal desses direitos.

O aspecto moral dos direitos humanos, presente no item “*Direitos para além do Estado, universais, vinculados a mandamentos morais da humanidade*”, também teve votação expressiva (40,7%), ao contrário do item que estabelecia que os direitos humanos eram “*direitos superiores aos outros por estarem garantidos por normas jurídicas*”, que não recebeu nenhuma marcação. Portanto, a ideia de que os direitos humanos ultrapassam a ideia do Estado-nação e suas regras jurídicas parece bem consolidada nesse grupo de docentes. A discussão sobre direitos humanos no seu caráter nacional ou internacional não parece ser uma prioridade.

Qual ou quais dessas concepções você associa mais diretamente à ideia de direitos humanos?

27 respostas



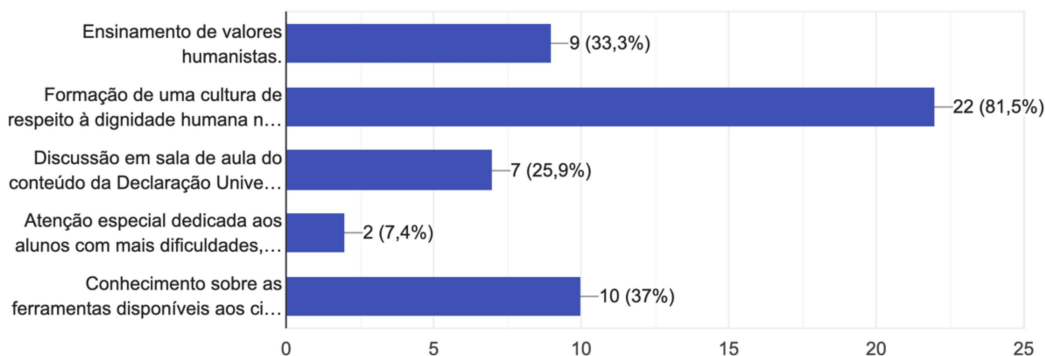
Por fim, o item que conceituava os direitos humanos como “*processos que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana*” recebeu mais de 50% das marcações. A escolha desse item, obviamente mais relacionado às teorias críticas dos direitos humanos, demonstra que os docentes têm uma abertura para percepção diferenciada acerca dos direitos humanos, que ressalta justamente o protagonismo dos sujeitos que reivindicam seus direitos. Portanto, o produto educacional poderia trazer à tona essa perspectiva, reforçando-a.

As respostas em relação à pergunta sobre o conceito de *educação em direitos humanos* foram muito mais variadas. De certa forma, os itens estavam relacionados às respostas da pergunta anterior. De modo majoritário (81,5%), os docentes responderam que a *educação em direitos humanos* significa a “*formação de uma cultura de respeito à dignidade humana no ambiente escolar, com respeito à diversidade em um espaço democrático e de construção coletiva*”. Essa resposta demonstra que os docentes têm noção de que a educação em direitos humanos vai além do ensino formal sobre a história dos direitos humanos, abarcando também o exercício cotidiano desses direitos na escola.

É possível dizer que os outros itens listados, (i) *ensinamento de valores humanistas*; (ii) *discussão em sala de aula do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos*; (iii) *atenção especial dedicada aos alunos com mais dificuldades, como os alunos portadores de deficiência*; (iv) *conhecimento sobre as ferramentas disponíveis aos cidadãos para reivindicar seus direitos*, estão todos contidos na ideia de *educação em direitos humanos*. No entanto, esses itens sozinhos estariam incompletos, ou seja, não seriam capazes de resumir todo o alcance da noção de educação em direitos humanos.

Qual ou quais dessas concepções você associa mais diretamente à ideia de "educação em direitos humanos"?

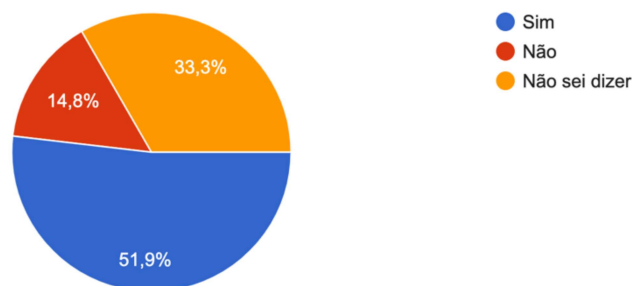
27 respostas



Sobre a experiência docente, a maioria diz trazer em sua prática elementos da *educação em direitos humanos*, enquanto parcela significativa (33,3%) disse “não saber” e outra parcela disse que não há elementos de *educação em direitos humanos* em sua prática docente (14,8%). Essa pergunta, por óbvio, depende da concepção de *educação em direitos humanos* que o indivíduo carrega.

Há elementos de "educação em direitos humanos" em sua prática docente?

27 respostas



Por isso, logo em seguida foi pedido que os docentes que responderam “sim”, listassem quais seriam esses elementos. Aqui seguem algumas respostas: (i) Diálogo, respeito à opinião e diversidade, espaços de fala, promoção de debates sobre tempos importantes etc.; (ii) Minhas aulas são construídas com base no respeito à diversidade, buscando formar pessoas que também valorizem essa diversidade e os relacionamentos colaborativos; (iii) Sempre busco associar o respeito às diferenças, seja para pessoas com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem e a melhor forma para atender esses públicos; (iv) Discussão de temas que envolve questões raciais e de luta de classes; (v) Relacionados a conflitos no mundo do trabalho; (vi) Trabalho desde a

problemática da definição de ser humano e sua "dignidade"(somos todos iguais) até as questões práticas que envolvem a diversidade humana (somos todos diferentes). Discuto as questões de religião, etnia, raça, gênero, classe social, nacionalidade e em algumas oportunidades trabalho a própria DUDH e a luta histórica de construção dos direitos; (vii) Busco alternativas para os alunos que estão tendo dificuldades por conta de suas especificidades, sejam quais forem. Também procuro tratar todos com respeito e sempre reviso minhas atitudes buscando me tornar cada vez mais humana, entre outras

Verifica-se, nessas respostas, a amplitude da ideia de *educação em direitos humanos* e a pluralidade de abordagens. Há, portanto, uma riqueza imensa nas experiências desses docentes. De algum modo, o produto educacional deveria ser um instrumento para que o docente refletisse sobre essas práticas já desenvolvidas por eles. Outro ponto que chama a atenção é que apenas um professor relacionou educação em direitos humanos a “conflitos no mundo do trabalho”. Nesse sentido, nota-se que há espaço para um produto que seja voltado para o problema da pesquisa (estabelecer um diálogo entre a educação em direitos humanos e os princípios da EPT). Em outras palavras, poucos professores articulam uma conexão entre direitos humanos e mundo do trabalho e isso poderia ser mais explorado em uma formação docente na EPT.

Apenas 33% dos participantes disseram pesquisar estratégias específicas para implementar a educação em direitos humanos em suas aulas, enquanto 44% disseram não pesquisar e 22% responderam “talvez”. Essas respostas demonstram que também há espaço para se pensar estratégias de implementar uma educação em direitos humanos. Em outra pergunta, 74% dos participantes disseram ter interesse em uma formação continuada sobre *educação em direitos humanos* voltada para a Educação Profissional e Tecnológica. Portanto, a realização do produto educacional está justificada pela própria demanda de parte significativa dos docentes que atuam na EPT.

Na última pergunta do questionário, foi aberto um espaço para que os participantes deixassem sugestões de temas que teriam interesse nessa formação continuada. Mais de um participante levantou a questão de gênero como tema relevante para uma formação desse tipo. Outras respostas foram: (i) Mecanismos de proteção a pessoas em situação de violência; (ii) Estratégias Lúdicas na formação em Direitos Humanos; (iii) DH relacionados ao mundo do trabalho. Portanto, há demanda para que questões se gênero estejam presentes no produto educacional, bem como uma conexão com o mundo do trabalho.

Como mencionado acima, a confecção do produto educacional levou em consideração essas respostas. Verificou-se, por exemplo, a necessidade de uma parte do produto ser dedicada a uma discussão mais conceitual sobre a origem e o conteúdo dos direitos humanos, para que os professores das mais diferentes áreas tivessem maior contato com esse universo. Mesmo aqueles que já estão mais familiarizados com essa discussão poderiam tirar proveito desse conteúdo, por entrar em contato com outros autores e com diferentes perspectivas.

Também por meio dessas respostas foi possível perceber que haveria demanda por um curso de formação continuada em *educação em direitos humanos* que fosse mais voltada para os dilemas da EPT. Assim, a articulação entre direitos humanos e mundo do trabalho parece ser algo não tão explorado e que mereceria um aprofundamento. Por outro lado, temáticas relacionadas a gênero, raça etc., também deveriam estar presentes, já que há uma demanda dos professores em relação a esses temas. Por óbvio, seria impossível incorporar todas as sugestões e demandas desses professores que responderam ao questionário. No entanto, todas essas respostas serviram de subsídio para a elaboração do produto e houve um real esforço de moldar o produto educacional ao público-alvo.

3.2 Os possíveis sentidos da formação docente e a troca de experiência entre professores

Neste segundo capítulo estamos tratando especificamente da elaboração do produto educacional. Nesse caso, vale apresentar o motivo da escolha de um produto voltado para docentes. Além disso, vale detalhar nossa posição sobre o papel da formação docente e sobre o debate teórico acerca da formação de professores.

Se, por um lado, os dilemas acerca da formação docente no Brasil não são nada recentes (SAVIANI, 2009), apenas nos últimos anos houve um avanço mais significativo no sentido de constituir a formação de professores um campo autônomo de estudos dentro da área de Educação e do Ensino (ANDRÉ, 2010). De qualquer modo, é certo que a preocupação com a formação docente perpassa, de forma mais direta ou indireta, as reflexões dos principais educadores ao redor do mundo.

Com Paulo Freire não foi diferente. Se em toda sua obra há trechos dedicados a esse problema, o livro *Pedagogia da Autonomia* avança um pouco mais nesse tipo de debate. Nessa obra, Freire afirmou categoricamente: “ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Portanto, se para Freire a docência não era meramente uma técnica em que se depositava conhecimento nos educandos, isso não a dispensava de uma “rigoriedade metódica” e de uma pesquisa e estudos constantes.

Vale adiantar aqui que, de acordo com Freire, o foco em uma formação docente inicial e o abandono da formação docente continuada simplesmente não fazia sentido. Na compreensão freireana, a formação permanente é consequência do reconhecimento da finitude e incompletude do ser humano (PIN, NOGARO, WEYH, 2016, p. 558). Se Freire parte da necessidade de uma pesquisa constante para o ato de ensinar e se ele destaca que esse processo é permanente, a formação continuada deve ser tão importante quanto a formação inicial de professores.

Nas últimas décadas, para privilegiar esse conhecimento “prático” do professor enquanto subsídio para repensar essa mesma prática, foi disseminada em diversos países do mundo a ideia de professor/educador reflexivo, com base nas ideias de Schön (2009). Mas, como muito bem destacou Tardif e Mosco (2018, p. 399), a ideia de profissional reflexivo está contida na elaboração de Freire sobre o mesmo tema, sendo inclusive radicalizada na perspectiva freireana por seu foco na ideia de práxis. Isso porque uma leitura rasa da ideia de profissional reflexivo pode nos levar à concepção de que um educador reflexivo é aquele que pensa e repensa sua prática docente a partir da experiência em sala de aula, mas de forma unidirecional. No entanto, Freire destaca que a relação em sala de aula estabelecida entre professor e aluno é dialógica e que, portanto, não há docência sem discência: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Cabe mencionar o alerta de Francisco Imbernón (2010, p. 7-8) de que, apesar das inovações incorporadas na segunda metade do século XX à formação continuada de professores (professor reflexivo, criação de centros de professores, processos de pesquisa-ação, etc.), a atividade foi se reduzindo com o passar do tempo. Para ele, há a persistência de um modelo de formação continuada baseada em lições-modelos e cursos padronizados ministrados por “especialistas”, em que os saberes da própria experiência docente são menosprezados.

Autores como Francisco Imbernón (2010) e Antonio Nóvoa (1992) chamam a atenção para a necessidade de os saberes profissionais dos docentes serem temas das formações. Assim, não é possível que a formação de professores fique restrita apenas

aos conteúdos ministrados em sala de aula, deixando de fora os saberes advindos do próprio exercício da profissão. Em sentido muito semelhante, escreveu Miguel Arroyo:

Um dos conhecimentos não reconhecidos nos currículos de formação é aquele produzido nas experiências da docência, do trabalho docente, o que leva ao não reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos. Os conhecimentos produzidos no trabalho humano não são reconhecidos. (ARROYO, 2013, p. 83)

Vale reafirmar mais uma vez a ideia de que Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia da Autonomia*, trouxe pontos essenciais para pensar o papel do professor que podem ser usados para pensar também a formação docente. Quem diz isso é o psicanalista Christian Dunker, que estabeleceu uma correlação entre a obra de Freire, a educação e a psicanálise. Diz Dunker: “Mas o ponto mais crítico de convergência entre Lacan e Freire talvez se encontre na maneira com a qual ambos se colocavam diante do tema do saber, com uma atitude ética que se poderia definir pela paixão da ignorância” (DUNKER, 2020, p. 7). Para ele, a paixão da escuta tem a ver com a experiência da ignorância. Essa experiência da ignorância é diferente de uma falta de instrução, pois se refere a uma posição de abertura para o outro. São ideias exploradas por Jacques Rancière (2015) em *O mestre ignorante*, em que o autor francês questiona essa posição de suposta hierarquia dentro do processo educacional em que um aprende o outro apenas recebe informações e conteúdos. Essas ideias já estavam presentes na obra de Paulo Freire, como *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire questionava a educação como esse processo de suposto depósito de conhecimento.

Dunker afirma que tanto Lacan quanto Freire estariam em um projeto de uso, posse e propriedade do poder (DUNKER, 2020, p. 11). No caso da psicanálise, segundo Lacan, o analista ocupa o espaço do suposto saber e é assim que atua a chamada transferência. No caso da sala de aula, para Freire a educação é um processo dialógico em que a criança que ingressa na escola já possui uma leitura do mundo. Isso não significa dizer que professor e aluno são a mesma coisa ou que o professor é supérfluo nesse processo, muito pelo contrário. Significa dizer que o professor tem que estudar e se preparar sempre para conduzir e organizar esse processo de aprendizagem, mas se colocando como alguém que está aberto a construir esse processo em conjunto com o outro.

Em *Pedagogia da Autonomia* há um capítulo cujo título é “educar é saber ensinar”. Talvez Freire não estivesse pensando na psicanálise, mas ali há essa ideia de subversão do poder: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua

redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 1996, p. 44) .O foco do professor não é ser somente um “facilitador” ou alguém que impõe algo. Em Freire (1996, p. 45) há uma ideia de que o educador deve prevalecer na compreensão e/ou na inteligência, estimulando a curiosidade e a busca nos educandos. Além disso, deve haver “escuta” e quando o educador ouve alguém, ele aprender a falar *com* ele.

Por isso, sustentamos que vários dos debates e consensos mais recentes a respeito da formação do professor podem ser encontrados os textos e livros de Paulo Freire. Talvez não exatamente com os mesmos termos, mas com sentidos muito parecidos. Para Freire, a formação do professor era um processo contínuo e, apesar dessa formação exigir muito preparo técnico e aperfeiçoamento da área de interesse, a profissão docente nunca poderia prescindir do elemento ético. Assim, ser professor, além do preparo intelectual, demandaria uma determinada postura diante do mundo, inclusive de luta por melhores condições de trabalho e de escuta em relação aos alunos.

A partir dessa perspectiva freireana, pensamos que a formação docente poderia ser um campo a ser explorado na confecção do produto educacional. Assim, é sabido que a implementação da *educação em direitos humanos* perpassa muitas vezes por essa postura ética e democrática do professor em sala de aula. Para promover uma *educação em direitos humanos*, o professor precisa ter o conhecimento teórico acerca do tema, mas também precisa ter a sensibilidade para questões relativas à dignidade humana. O professor também se constrói como sujeito no decorrer do processo educacional e é essa ideia de permanente construção que perpassa nossa ideia de formação docente continuada. O professor não é uma simples engrenagem, uma máquina, que irá produzir magicamente a aprendizagem dos alunos. O professor é um ser humano e também um sujeito de direitos que luta para conquistar sua cidadania e sua dignidade. Por isso o professor pode e deve ser esse personagem tão central na promoção da *educação em direitos humanos*.

Desse modo, na elaboração do produto nos inspiramos também nas ideias de Imbernón e Nóvoa, no sentido de que os saberes docentes devem ser levados a sério. A ideia do e-book é justamente promover uma conversa entre professores, para que haja essa troca de reflexões sobre os direitos humanos e sua presença no ambiente escolar. Por isso, há um espaço no e-book em que são colocadas experiências de outros educadores, para que possam servir de inspiração para a prática docente. O e-book é

justamente voltado para que, durante a leitura, o educador possa repensar e aprimorar sua prática docente, tornando a *educação em direitos humanos* uma realidade.

Por fim, mas não menos importante, compartilhamos com Freire a ideia de que a formação docente é um processo inesgotável. O e-book não é traz um guia com dez passos mágicos ou uma lista de técnicas específicas. Partimos da ideia de que há uma incompletude dos saberes e o e-book pretende apenas ser uma imersão nesses temas relacionados aos direitos humanos e à EPT. Trata-se de uma conversa iniciada, mas que não tem exatamente um ponto final. Portanto, mais do que técnicas muito específicas, o e-book pretende levantar pontos para reflexão que causem também uma sensibilização no leitor para esses assuntos. Esse tema da sensibilização será explorado no próximo tópico.

3.3 Usos da literatura na formação docente voltada para a *educação em direitos humanos*

Se pensamos a *educação em direitos humanos* não somente como uma técnica mas, acima de tudo, como uma postura ética e política, como promover uma formação de professores atenta a isso? Para ensinar técnicas específicas, temos métodos de ensino muito eficazes. Mas como tornar o produto educacional, voltado para formação de professores, algo além de um mero caderno de discussões teóricas sobre direitos humanos ou de sugestões pedagógicas específicas?

Durante a confecção do produto educacional, muitas vezes recorriamos ao uso da arte, e mais especificamente da literatura, para tratar desses temas sensíveis. Muitas vezes a literatura era capaz de dizer mais sobre esses assuntos do que os livros acadêmicos especializados. Assim, nos convencemos de que a literatura poderia ser usada na formação docente, especialmente se estivermos pensando em uma formação docente voltada para a *educação em direitos humanos*. Não se trata aqui de advogar que somente o contato com a literatura seria suficiente para formar um professor. Se estamos a falar da *educação em direitos humanos*, a formação do professor deve necessariamente envolver experiências que propiciem uma vivência em direitos humanos (SACAVINO; CANDAU, 2013, p. 64-65). Há diferentes caminhos para esse tipo de formação, especialmente por meio das metodologias ativas.

Não obstante, a utilização da literatura na formação docente continuada pode gerar alguns benefícios mais diretos. Um desses benefícios é o de evidenciar que a

formação docente não diz respeito somente a uma técnica específica. Como o próprio Paulo Freire dizia, ao educador progressista deve interessar tudo o que for humano. O limite em uma área técnica muito específica sem nenhum contato com debates mais abrangentes pode levar a uma estreiteza de visão:

(...) um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas. Os saberes de que este educador 'pragmático' necessita na sua prática não são os de que venho falando neste livro. A mim não me cave falar deles, os saberes necessários ao educador 'pragmático', neoliberal mas, denunciar sua atividade anti-humanista. O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. (...) Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista (FREIRE, 1996, p. 54).

Por isso a literatura pode ser uma ferramenta muito proveitosa, porque antes de tudo ela é uma poderosa ferramenta de observar o mundo por outras perspectivas e eventualmente se posicionar de forma diferentes das habituais, indo além do que nos circunda e do que é familiar (MASCARO, 2011, p. 56) . O segundo motivo para o uso de literatura da formação de professores é justamente essa abertura ao outro que é tão importante para a educação de modo geral, para *a educação em direitos humanos* e para a formação de educadores.

Quando lemos, fazemos uma espécie de viagem. Nos deslocamos para outros tempos e espaços e, a depender do livro, somos capazes de vestir os sapatos de outra pessoa e sentir suas alegrias e suas dores. Esse exercício de alteridade que praticamos ao lermos um livro de ficção é algo proveitoso para a educação. No ensino, entramos em contato com o diferente e precisamos respeitá-lo caso desejemos construir algo comum. Se pensamos a educação como esse elemento dialógico e processual, o exercício de lidar com essa alteridade pode ser muito útil.

Apesar de as reflexões de Freire não estarem voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, mesmo assim é possível traçar alguns paralelos. Se levarmos em conta as noções de ensino integral e politecnicidade (RAMOS, 2014) veremos que a educação do trabalhador não pode ser segmentada e fracionada de forma estruturante. O trabalhador é um sujeito de direitos e isso não pode passar despercebido em sua formação. Por isso que os professores das mais variadas áreas, incluindo as técnicas,

devem ter alguma formação em *educação em direitos humanos* para serem capazes de promover a integração nesse sentido mais vasto e abrangente.

Os professores da EPT, portanto, têm o compromisso de pensar a formação do aluno para além do conteúdo específico do componente curricular, sendo responsável por estimular uma postura crítica diante do mundo do trabalho e uma conduta de respeito à dignidade humana. Esse compromisso dos docentes da EPT com a educação em direitos humanos e com a noção de integração pode ser construída por meio de uma formação continuada de professores. E o contato desse professor com a arte e a literatura pode ser um caminho de sensibilização do docente para a relevância do tema e para uma maior abertura ao novo, ao diferente e ao outro.

4 E-BOOK SOBRE *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS* VOLTADO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EPT

4.1 Oficinas: *educação em direitos humanos* e a EPT

No decorrer de 2021, foram realizadas três oficinas com parte do material do e-book. A ideia era testar o material de uma forma diferente, para verificar seu possível uso em oficinas e cursos de formação de professores. Além disso, a experiência de utilizar esse material mostrou-se útil para verificar a adequação dos temas e da forma como eles estão organizados no e-book. Abaixo seguem breves relatos dos três encontros.

Em 9 de março, ministrei uma oficina sobre direitos humanos e Educação Profissional em um evento sobre Educação e Diversidade. A oficina era parte de um evento organizado pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFB/Campus Taguatinga. Tratava-se de um ciclo de debates chamado “Diverso”, que contou com quatro oficinas, sendo a última delas a oficina sobre direitos humanos e EPT.

Essa oficina teve a presença de vários alunos da licenciatura de diferentes cursos e também de alguns professores do Instituto Federal de Brasília. Antes de iniciar minha fala, pedi para os participantes acessarem o mentimeter, um instrumento disponível online para incrementar a interatividade. Nesse site, pedi para os participantes escreverem as primeiras palavras que vinham à cabeça em relação às seguintes perguntas: *Quais palavras/expressões você associa à ideia de direitos humanos?* e *Qual a origem dos direitos humanos?*

Colo abaixo as respostas que surgiram:

Quais palavras/expressões você associa à ideia de direitos humanos?

apoio
 direito
 vida
 diversidade
 garantia
 valorização da vida
 proteção social
 igualdade entre pessoas
 igualdade de oportunidade
 justiça
 liberdade de ir e vir
 dignidade humana
 garantir direitos
 defende bandido
 dignidade
 respeito

Qual é a origem dos direitos humanos?

onu
 revolução industrial
 bill of rights em 1689
 revolução francesa
 a luta dos trabalhadores
 habeas corpus de 1679
 carta magna de 1215

Essa primeira atividade foi muito útil para verificar, primeiramente, que o tema da origem dos direitos humanos não é irrelevante. Essa associação da origem dos direitos humanos com a Magna Carta de 1215, com a Revolução Inglesa do século XVII, com a Revolução Francesa, com a Revolução Industrial e, por fim, com a ONU (já no século XX), demonstra que o tema precisa de um tratamento mais adequado. Por óbvio, uma formação docente em educação em direitos humanos não necessita percorrer em detalhes a história do ocidente ao longo de dez séculos, mas pode sim gerar algum tipo de reflexão sobre o percurso histórico dessas conquistas. Vale notar que um participante destacou que a origem desses direitos seria justamente a “luta dos trabalhadores”, uma ideia esteve presente na pesquisa, especialmente nessas abordagens mais críticas em relação à teoria dos direitos humanos.

A atividade também foi útil para relevar como a ideia de direitos humanos é associada a diversos temas. Os conceitos de liberdade e igualdade aparecem de múltiplas formas no quadro: *igualdade de oportunidade*, *igualdade entre as pessoas* e *liberdade de ir e vir*. Ideias mais gerais como *dignidade*, *respeito*, *garantias* e *direitos* também aparecem com frequência. A proteção à *vida* também surge mais de uma vez. Por fim, um participante menciona a ideia de “defender bandido” que é muito usada na mídia para caracterizar os direitos humanos. Depois, na parte final da oficina, um dos participantes alegou ter colocado essa frase para justamente suscitar essa discussão acerca do senso comum que circunda a ideia de direitos humanos.

Após esse momento inicial de interação, a oficina foi desenvolvida com base em todo o conteúdo presente na primeira parte do e-book, ou seja, uma discussão conceitual acerca dos direitos humanos e da *educação em direitos humanos*. Uma vez que a construção do e-book ainda estava em andamento, a oficina foi inspirada no debate mais conceitual presente no produto educacional, mas não seguiu exatamente a ordem presente na versão final do e-book.

Houve uma breve reflexão acerca da construção das ideias de liberdade e igualdade, bases das chamadas revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII. Após mencionar a multiplicidade de sentidos de liberdade e igualdade, conversamos sobre a prevalência de teorias normativas, universalistas e liberais no ideário sobre o que são direitos humanos. Em seguida, chamei atenção para as teorias críticas acerca dos direitos humanos, que os entendem como processos de luta por dignidade.

Após mencionar o suposto choque entre as ideias de igualdade e diversidade, discuti sobre como elas seriam a base da própria ideia de educação em direitos humanos. Como parte da autoavaliação realizada após a oficina, notei que esses temas teóricos foram tratados muito superficialmente. Houve um excesso de temas para uma apresentação tão curta. Esse ponto me fez perceber que a parte inicial do e-book, mais conceitual, talvez devesse ser repartida em mais capítulos, pois seria impossível tratar de todos esses assuntos em um capítulo apenas.

Em seguida, li um trecho do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, que demonstra muito bem os preconceitos de classe, raça e gênero na sociedade brasileira. A partir disso, gerou-se um profícuo debate ao final da minha exposição sobre o conceito de direitos humanos e os desafios para difundirmos em sala de aula que direitos humanos dizem respeito a todos nós.

Ao final dessa atividade, apenas seis participantes responderam ao formulário encaminhado com algumas perguntas destinadas à avaliação da oficina. Para todos eles, a atividade proporcionou um aprofundamento nos conhecimentos acerca do conceito de direitos humanos e da educação em direitos humanos. Esses foram os pontos positivos levantados por esses participantes que preencheram o formulário: (i) *Contextualização histórica, reflexão sobre a segurança pública e como os direitos humanos variam de acordo com a cultura*; (ii) *Gostei muito de ouvir sobre a teoria crítica dos DH*; (iii) *Estudo sobre os direitos humanos*; (iv) *Bem esclarecedor! Sabe-se que o tempo é curto e foi promovido excelentes reflexões*; (v) *História da construção dos direitos humanos, uso de novas metodologias na apresentação e uso da arte para expressar os conceitos*. As avaliações demonstraram que a discussão conceitual acerca do conceito e da origem dos direitos humanos foi proveitosa.

Vale destacar que um dos participantes levantou um ponto ao final da apresentação e também escreveu no formulário o seguinte ponto negativo: *Não vejo como poderia utilizar os direitos humanos em uma aula de física*. A partir desse comentário, pensamos em estratégias para aproximar a temática da educação em direitos humanos das áreas mais técnicas ou dos cursos de exatas. Pensamos em inserir dicas de leitura ao final de cada capítulo do e-book mais voltadas para as áreas técnicas. Assim, um professor de física poderia ir atrás de material específico sobre direitos humanos e ensino de ciências no item chamado “ampliando as referências”.

No dia 29 de junho e no dia 6 de julho de 2021, foram realizadas oficinas nas aulas de Educação para a Diversidade, ofertada para os cursos de licenciatura. Lembrando que as atividades foram realizadas remotamente, por conta da pandemia do coronavírus. As oficinas contaram com alunos da licenciatura de ciências da computação e física, com uma turma reduzida. Nessas oportunidades, uma vez que o produto educacional do e-book estava em estágio mais avançado, houve uma tentativa de aplicar partes do produto da mesma forma como estavam dispostas no e-book.

Na primeira oficina, de 29 de junho de 2021, foi aplicado o capítulo 3 da parte 1 do e-book, sobre educação em direitos humanos. Nesse percurso, um instrumento muito útil para saber a reação dos alunos, já que eles estavam com a câmera desligada, era o chat do google meet. Quando perguntei a respeito do que eles entendiam por *educação em direitos humanos*, os dois alunos me responderam pelo chat que nunca tinham parado para pensar sobre o assunto. Por serem alunos da licenciatura, ou seja, futuros

professores, esses comentários nos fizeram perceber que talvez o material pudesse ser útil não apenas para a formação continuada de professores, mas também para a formação inicial. A leitura do material pode fazer com que ao menos esses futuros professores pensem no assunto e se familiarizem com essa bibliografia. Assim, ao invés de restringir o e-book como material de formação continuada, foi necessário incluir também a possibilidade de uso desse material na formação inicial de professores.

Nessa oficina, após expor a concepção mais geral acerca dos sentidos de *educação em direitos humanos* na lei e também da literatura especializada, foi passado um vídeo em que o escritor Geovani Martins lê um pedaço de seu conto Espiral. Os dois alunos relataram que já haviam presenciado situações semelhantes, ou seja, pessoas que sofreram preconceito. Uma vez que falávamos da importância da *educação em direitos humanos* para desconstruir estereótipos e promover o empoderamento de grupos marginalizados, o debate acerca do conto veio a calhar. Nesse momento, foi feita uma provocação perguntando se eles já tinham estado no lugar de quem sofre o preconceito. Essa provocação foi muito importante, pois é um caminho para pensarmos que os direitos humanos servem para todos nós e que todos nós podemos sofrer violações em nossos direitos. Infelizmente o tempo da oficina era curto e não foi possível prosseguir com o debate.

O uso da literatura nesse caso mostrou-se importante. A partir do conto de Geovani Martins foi possível dar uma materialidade a essa discussão sobre o preconceito e os efeitos mais íntimos disso nos sujeitos que sofrem esse preconceito. No formulário repassado aos alunos ao final para avaliação da oficina, dois alunos destacaram como muito positivo o uso da literatura para pensar a temática da educação em direitos humanos.

No chat, no decorrer da apresentação, os alunos chamaram a atenção para o fato de que a *educação em direitos humanos* é realmente algo muito amplo e que tem a ver com uma “ação empática” e “enxergar o outro como sujeito de direito”. Não foi a primeira vez que ouvimos a ideia de “empatia” relacionada aos direitos humanos. Por isso, foi inserida no capítulo 1 da parte 1 do e-book uma reflexão sobre empatia a partir dos escritos de Lynn Hunt e do escritor Gustavo Pacheco.

Na oficina do dia 6 de julho, estavam presentes os mesmos alunos. Foi transformada em oficina o capítulo 2 da parte 2 do e-book, que tratava da ideia de trabalho como princípio educativo. De modo geral, o objetivo da oficina era relacionar a

ideia de trabalho aos direitos humanos e discutir como a temática do trabalho poderia estar inserida em sala de aula. De novo, comecei a apresentação de forma mais conceitual, assim como estão organizados os capítulos do e-book.

Ao falar sobre a categoria de “trabalho com o princípio educativo”, que os alunos desconheciam, senti a necessidade de contar uma experiência minha enquanto professora do IFPR. relatei que um dos meus alunos era muito disperso nas aulas e que somente consegui chamar sua atenção quando passei um vídeo que retratava a vida dos sobreviventes da Guerra do Contestado. Ele se reconheceu naquele vídeo e veio conversar comigo para relatar que sua família vivia em um sítio parecido e que usava a mesma técnica de arar a terra que ele observou no filme. Pela primeira vez em minhas aulas ele viu sua experiência de vida ser considerada.

Durante a oficina, não houve tempo hábil para trabalhar com o trecho do livro *Torto Arado*, de Itamar Vieira Jr., mas de alguma forma esse caso concreto serviu para discutir uma questão semelhante presente na obra de ficção: esse afastamento entre a escola e o mundo do trabalho.

Ao final da oficina, que também foi bem avaliada pelos participantes, nós fizemos uma análise de que o relato de experiências é um caminho profícuo para trabalhar esses temas relativos à *educação em direitos humanos* na EPT. Percebemos um engajamento maior dos participantes da oficina quando houve esse tipo de relato ou o uso de excertos literários. Por isso, a complementação da parte mais teórica do e-book, com uso de literatura e do recorte de reflexões de outros educadores, nos pareceu oportuna.

Vale destacar que a experiência das oficinas, além de nos mostrar que o material poderia ser útil para a formação docente inicial, também nos fez inserir no material uma advertência de que são necessárias adaptações para o uso do e-book em oficinas de formação docente. O e-book é essencialmente voltado para leitura e reflexão do professor e sua aplicação em encontros pedagógicos exigirá um processo de adequação do material a esse outro formato.

4.2 Visões dos especialistas sobre o produto educacional

A primeira versão final do e-book foi encaminhada a três docentes, todos eles professores do IFB. Para facilitar a avaliação, foram apontados itens que deveriam ser analisados pelos pareceristas, dentre eles: (i) o eixo conceitual (para análise dos

conteúdos e da pertinência de sua seleção ao produto educacional); (ii) o eixo pedagógico (para análise da adequação das atividades ao público-alvo e aos objetivos; (iii) eixo comunicacional (para análise da apresentação do produto educacional). Para facilitar o resumo das opiniões inseridas nos pareceres, usaremos a mesma divisão nesse subcapítulo. Chamaremos os pareceristas de professores A, B e C,

Em relação ao eixo conceitual, o primeiro parecer encaminhado foi o do professor A. A respeito do produto, ele afirmou: “Entendo que houve um trabalho rigoroso e aprofundado sobre o tema. O texto é autoral e escrito de maneira clara”. No entanto, ele chama atenção para o fato de que a primeira parte pode parecer complexa para docentes que não tenham nenhum tipo de contato com a temática dos direitos humanos. Como sugestão para resolver esse problema, ele propõe a inserção de um glossário de termos ao final do livro. Para atender essa sugestão, inserimos referências a glossários de direitos humanos na parte inicial do e-book.

Outra sugestão indicada pelo parecerista foi a seguinte: “se a ideia é que o docente possa utilizar tanto para autoformação quando como material didático, seria interessante ter sugestões de atividades para a prática docente, algo como uma sessão: ‘sugestões para sala de aula’. Neste mesmo sentido, seria de grande valia indicar como poderiam ser feitas as oficinas sobre a temática”. Buscou-se deixar mais claro na apresentação do e-book que ele não é um material didático, voltado para aplicação direta em sala de aula. Da mesma forma, foi inserida na apresentação uma observação de que o material deverá sofrer algumas adaptações antes de ser aplicado em formato de oficina, uma vez que seu uso principal é como material de leitura e reflexão para professores.

O professor B, que atua no Campus IFB de São Sebastião, afirmou que o “produto apresenta reflexões pertinentes aos objetivos estabelecidos”, chamando apenas a atenção para a necessidade de inserir textos clássicos de Paulo Carbonari e do professor Boaventura de Sousa Santos, os quais foram posteriormente inseridos no material.

De acordo com o Professor C, lotado no Campus IFB Riacho Fundo, “o texto apresenta discussão bastante pertinente ao tema proposto, com referencial teórico relevante para o seu desenvolvimento, Dialoga bem com a fortuna crítica”. O professor apenas sugere que os conceitos de “enunciação performativa”, “multicultural” e “ontológico” sejam explicados em mais detalhe. Além das citações, foram inseridas notas de rodapé explicativas no e-book com alguns desses termos para facilitar a leitura por professores de diferentes áreas do conhecimento.

Quanto ao eixo pedagógico, para o professor B, que atua no Campus IFB de São Sebastião, o material é adequado ao público-alvo e cumpre a agenda estabelecida em seus objetivos. De acordo com o Professor C, “autores, conceitos e discussões e propostas dialogam bem com alguns dos problemas vivenciados cotidianamente na EPT”.

O parecer encaminhado pelo professor A apontou que seria necessário fazer com que o material se aproximasse mais do dia-a-dia dos problemas enfrentados pelo docente junto ao EPTNM. Para ele, seria de grande valia trazer exemplos do cotidiano e resgates de experiências dentro da própria Rede Federal. Para ele, as sessões “lendo outros educadores” parece distante da realidade de professores dos IFs. Dessa forma, poderíamos replicar o problema de não dar a atenção devida à EPT. Tendo em vista as observações do parecerista, buscou-se deixar mais claro no e-book que o público-alvo não seriam apenas professores da EPTNM, mas dos diferentes cursos da EPT. O propósito do e-book é justamente ser esse material mais geral e abrangente, proporcionando uma aproximação em relação a esses temas. Essas considerações do parecerista são cruciais, no entanto, para um futuro aprimoramento desse material com a inclusão de relatos de professores da própria Rede.

No último item, o chamado eixo comunicacional, o professor A afirmou que a linguagem está adequada para docentes. Ele indicou várias pequenas alterações na formatação que deveriam ser realizadas na versão final. Vale destacar que o professor chamou a atenção para as imagens desconectadas com o texto ao lado e também mostrou preocupação quanto aos direitos autorais. Para manter uma certa homogeneidade nas imagens contidas no e-book, bem como para evitar óbices referentes a propriedade intelectual, foram selecionadas pinturas dos séculos XVIII, XIX e XX que pudessem complementar o texto verbal. Apesar dessa mudança, foi mantida a ideia de inserir imagens, para tornar a leitura do e-book mais atrativa visualmente.

Para o professor B, que atua no Campus IFB de São Sebastião, o produto tem apresentação visual e estética adequada ao público-alvo. Além disso, para ele, “há integração e interconexão entre o material verbal e não verbal, garantindo o pleno entendimento do debate que é proposto”. De acordo com o C, “a produção gráfica do trabalho é agradável, facilitando a leitura e a transição entre os temas”. Ele apenas sugere que, para se adequar a um público juvenil, o produto poderia conter mais imagens (tirinhas, obras de arte, letras de música etc.).

Todas as sugestões e observações dos pareceristas foram essenciais para o aprimoramento do produto. A leitura cuidadosa e atenta por parte desses professores fez com que o processo de revisão levasse em consideração esse olhar do público-alvo sobre diferentes aspectos do produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como ponto de partida uma reflexão sobre as particularidades de uma *educação em direitos humanos* no âmbito da EPT. A partir da pesquisa bibliográfica chegamos à conclusão de que seria sim possível propor diálogos entre a *educação em direitos humanos* e a EPT, considerando alguns desdobramentos das ideias de integração e de trabalho como princípio educativo. Assim, a *educação em direitos humanos* poderia servir de eixo integrador, dando destaque ao papel dos trabalhadores na produção e na manutenção desses direitos. Verificou-se, ainda, que a categoria de “trabalho digno” é útil para que as temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, fortemente presentes na EPT, estejam vinculadas também aos direitos humanos. A noção de dignidade humana, portanto, deveria permear as práticas educativas da EPT de modo geral e da EPTNM.

Deve-se ressaltar, no entanto, que a pesquisa buscou traçar um percurso próprio para desenvolver essa interlocução entre a *educação em direitos humanos* e a EPT. Isso significa que outros caminhos podem ser traçados nesse sentido, a partir de outros referenciais. Existem múltiplas possibilidades sobre como implementar a *educação em direitos humanos* na EPT e, sem dúvida, essas possibilidades poderão ser testadas em pesquisas futuras.

A partir desses diálogos travados na presente pesquisa, foi produzido um produto educacional capaz de favorecer essa promoção da *educação em direitos humanos* voltada para a EPT. O produto final é um e-book pensado como um material de formação de professores. O livro eletrônico tem como público-alvo professores da Rede Federal interessados em uma aproximação com esses temas, utilizando o conteúdo ali descrito para repensar suas práticas dentro e fora da sala de aula. O e-book também pode ser um material útil para todos os servidores da Rede que tenham interesse no tema.

Apesar de o produto já ter sido testado algumas vezes, sendo objeto inclusive de avaliação por uma banca de professores, entendemos que somente após sua divulgação e seu uso por um público mais amplo poderemos ter uma melhor noção sobre o real impacto que o e-book poderá ocasionar. Espera-se que esse material possa, de fato, fazer com que professores reflitam mais sobre o tema e que isso se reverta em novas práticas docentes atenta aos direitos humanos.

Aspectos pendentes desse percurso investigativo poderão ser explorados futuramente. Um dos exemplos é a confecção de materiais voltados para professores de áreas e de cursos específicos. O produto aqui em questão tem a vantagem de ser abrangente, mas no futuro essa conversa pode ser mais direcionada a um grupo delimitado de professores. Além disso, uma vez que a pandemia impediu encontros presenciais, espera-se que em breve esse material contido no e-book possa ser testado em oficinas presenciais de formação docente.

Há, portanto, várias ideias sobre como continuar a aperfeiçoar esse material. Contudo, fica a convicção de que o presente trabalho se guiou pelos princípios que regem a Rede Federal e buscou, assim, dar sua genuína contribuição para que a *educação em direitos humanos* seja uma realidade em todas as escolas de nosso país, inclusive naquelas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica .

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. In: **Novos estud. CEBRAP**. N. 86, mar. 2010.
- AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANIS – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): direitos humanos e diversidade. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>, acesso em 12 de junho de 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5ª edição. São Paulo: Ed. Boitempo, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- _____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1. Jan/jun 2003.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 113, Out/dez 2010.
- BARCELOS, Valdo. Literatura, intercultura e formação docente – um entre-lugar a ser visitado. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 529-542, set./dez. 2009.
- BRASIL. Lei 9398 de 1996. Lei de Diretrizes e Básicas da Educação.
- BRASIL. Decreto 7037 de 2009. Institui o novo PNDH-3.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP MEC 1 de 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 22 de junho de 2020.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394 de 2016.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

_____. Projeto de Lei 403/2015 da Câmara dos Deputados. Apresentado pelo Deputado Fernando Torres PSD/BA.

_____. Projeto de Lei 2170/2019 do Senado Federal. Apresentado pelo Senador Flávio Bolsonaro PSL/RJ.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 65-82, jan. / jun. 2009.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Soc.**, Campinas , v. 33, n. 120, p. 715-726, Set. 2012.

CANDAU, Vera; PAULO, Iliana, et. al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. Apresentação Aida Monteiro e Selma Garrido Pimenta. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. In: **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 17, n. 1, p. 73-81, Apr. 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**. Ano 3, n. 3, 2005.

_____. Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? In: **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito Fundamental ao Trabalho Digno**. São Paulo: LTr, 2016.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Organizadores Pâmella Santos dos Passos, Lesliê Vieira Mulico. v. 6 – João Pessoa, PB : IFPB, 2019.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: Desafios para a escola contemporânea. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **Escola é lugar de direitos humanos: estratégia para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação apresentada no Mestrado PROFEPT. Instituto Federal do Maranhão. São Luís, 2020.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. In: Espaço Aberto, **Rev. Bras. Educ.** 14 (40), Abr 2009.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo. Trabalho digno. In: **Enciclopédia Latino-Americana dos Direitos Humanos**. WOLKMER, A.; SIDEKUM, A.; RADAELLI, S. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAMAS, Camila Bernardino de Oliveira. **Aproximações Entre Educação Jurídica e Ensino Médio Integrado: Proposta de Sequências Didáticas Para Uma Formação Cidadã e Ética**. Dissertação apresentada ao Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, como requisito parcial para a conclusão do curso de Pós-graduação Stricto Sensu em “Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Rio Pomba-MG, 2019.

MARTINS, Milena Pinheiro. Direito fundamental ao trabalho digno e a perspectiva do sujeito trabalhador: gênero nas relações de trabalho no século XXI. In: DELGADO, Gabriela Neves (Org.). **Direito Fundamental ao trabalho digno no século XXI: principiologia, dimensões e interfaces do Estado Democrático de Direito**. Vol. 1. São Paulo: LTr, 2020.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

MASCARO, Laura Degaspere Monte. **O papel da literatura na promoção e efetivação dos direitos humanos**. Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) – Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito. Orientador: Prof. Ari Marcelo Solon. São Paulo, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013.

MENEZES, Rogério Félix de Menezes. **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Construindo um caminho para uma formação integrada**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Fortaleza-CE, 2019.

MORAES, Átila Alexandre; DIEMER, Odair. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio no Brasil. In: **Revista História da Ciência e Ensino**. Volume 20 – especial, 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica; v. 3. Curitiba :Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, Jefferson Sampaio de. **A educação em Direitos humanos no ensino técnico: a formação cidadã do trabalhador**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Gisele Santos de. **O despertar de um cidadão: uma proposta de ensino de direito constitucional nas escolas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora: Prof^a Dr^a Michelle Camara Pizzato. Porto Alegre, 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal : IFRN, 2010.

PAULA JR., Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e formação docente. In: **Revista Scientia**. Ano 1. Vol 1, jun/nov 2012.

PIN, Silvava Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. In: **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 553-566, set./dez. 2016.

PORTO, Noemia Aparecida Garcia. **Geografia do trabalho e da cidade: estudo etnográfico das dimensões da cidadania a partir das narrativas sobre a Vila DNOCS**. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Orientador: Luís Roberto Cardoso de Oliveira, Co-orientador: Cristiano Paixão. Brasília, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**. Vol. 19, n. 19, jan/jun 2014a, p. 15-29.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 32, n. 116, jul/set 2011, p. 771-788.

- _____. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.
- SILVEIRA, Tharin Laopolli Fiorenzano da. **Educação Profissional e Direitos Humanos: Uma Proposta De Educação Integral Para Os Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Campus Florianópolis**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Juraski Camillo. Florianópolis-SC, 2019.
- SOUSA JR., José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. In: **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro. V. 10, n. 4, 2019, p. 2776-2817.
- TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Vol. 48, n. 168. São Paulo, abr/jun 2018.
- THOMPSON, Edward. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Tumolo, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. In: **Trabalho Necessário**. Ano 1, vol. 1, 2003.
- WEINRIB, Laura. **The taming of free speech: America’s civil liberties**. Cambridge: Harvard University Press, 2016.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Teoria Crítica dos Direitos Humanos.. In: **Enciclopédia Latino-Americana dos Direitos Humanos**. WOLKMER, A.; SIDEKUM, A.; RADAELLI, S. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; VIOLA, Solon Eduardo A. Educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. In: **RIDH**. Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun., 2019.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é um e-book voltado para professores da Educação Profissional e Tecnológica. O e-book tem como título Educação em direitos humanos na Educação Profissional e Tecnológica: uma conversa entre professores.

Ele está disponível do Portal eduCAPES no seguinte link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603976>

APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

B1 – Questionário encaminhado aos professores do Instituto Federal de Brasília

As respostas não podem ser editadas

Questionário - Educação em direitos humanos

*Obrigatório

Termo de consentimento livre e esclarecido

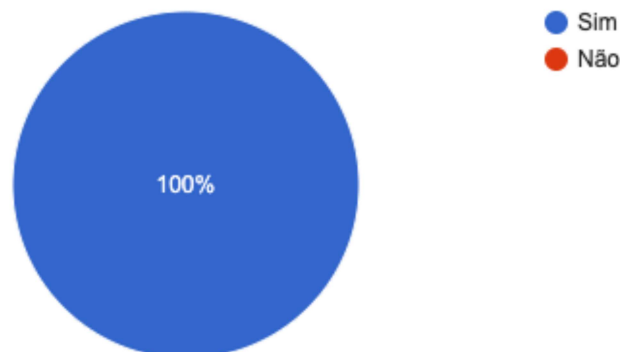
Antes de responder as perguntas do questionário é necessário manifestar o aceite em relação ao seguinte termo de consentimento:

Declaro, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, que concordei em participar da pesquisa de campo referente à pesquisa de mestrado profissional intitulada "Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica: a centralidade da categoria trabalho na formação dos sujeitos de direitos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio" desenvolvida pela pesquisadora Laila Maia Galvão. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Professora Veruska Ribeiro Machado. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é pensar as especificidades da educação em direitos humanos na Educação Profissional e Tecnológica. Minha colaboração se dará por meio das respostas a um questionário, que servirá de base para a elaboração de um produto educacional voltado para a formação docente. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar deste(a) estudo a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

* Para mais esclarecimentos, contactar o e-mail laila.galvao@ifpr.edu.br.

Eu li e concordo em participar da pesquisa. Desejo, portanto, prosseguir e responder o questionário. Se você escolher "NÃO", o questionário será automaticamente fechado.

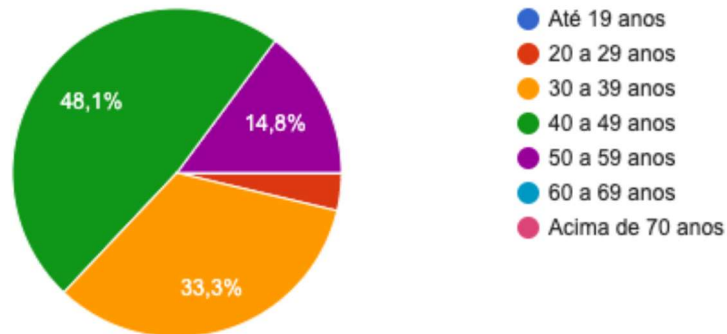
27 respostas



Perfil

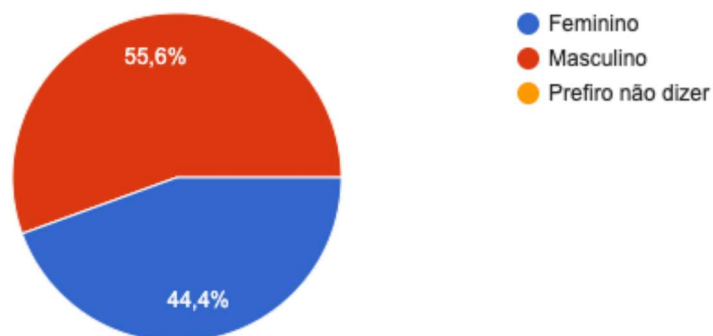
Qual a sua faixa etária?

27 respostas



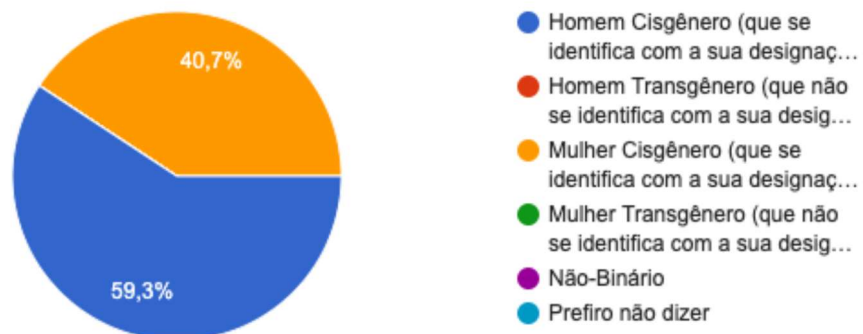
Qual o seu sexo biológico?

27 respostas



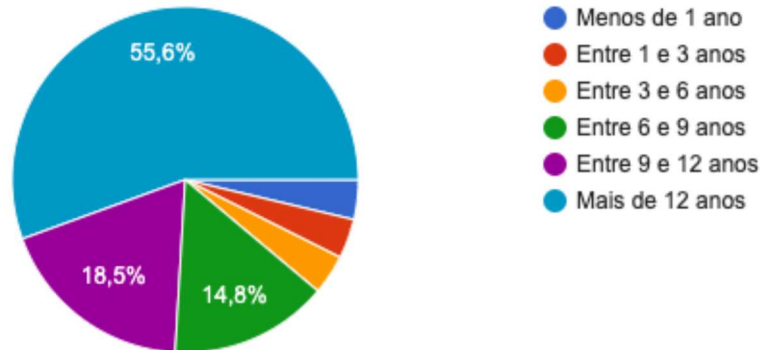
Com qual gênero se identifica?

27 respostas



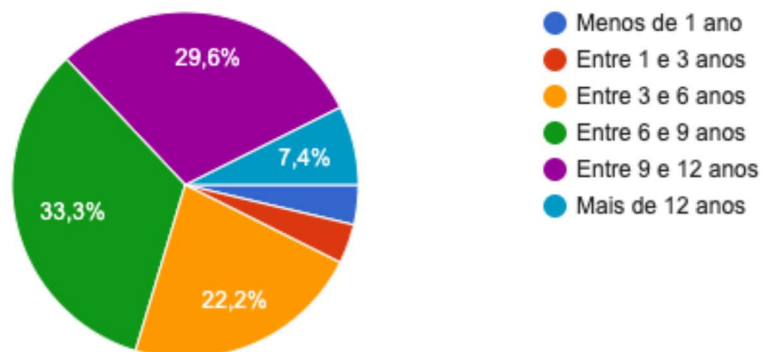
É professor/professora há quanto tempo?

27 respostas



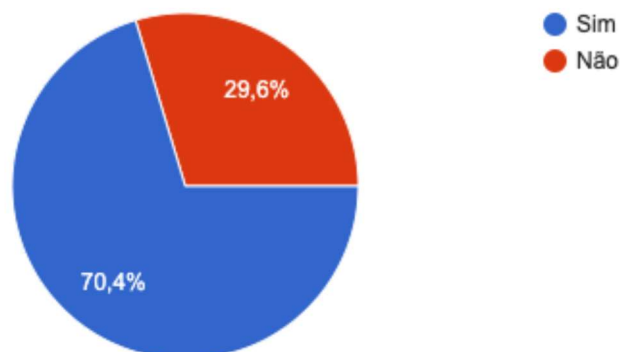
Há quanto tempo leciona na Educação Profissional e Técnica?

27 respostas



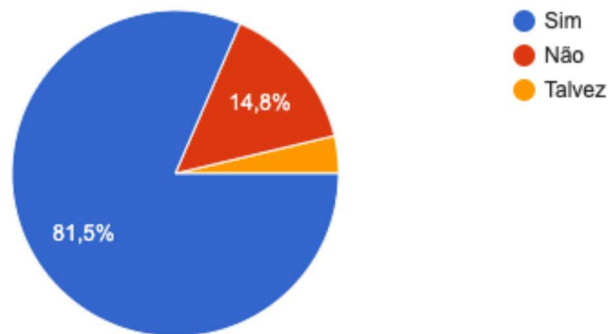
Cursou licenciatura?

27 respostas



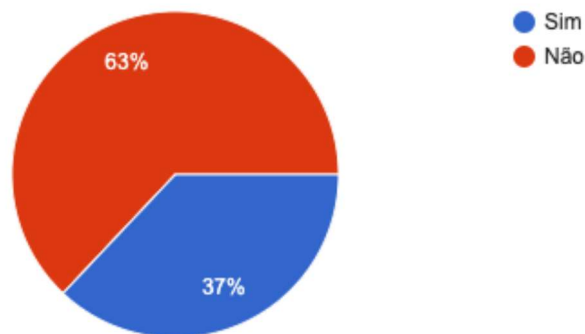
Já participou de alguma formação docente continuada?

27 respostas



Já participou de alguma formação em direitos humanos?

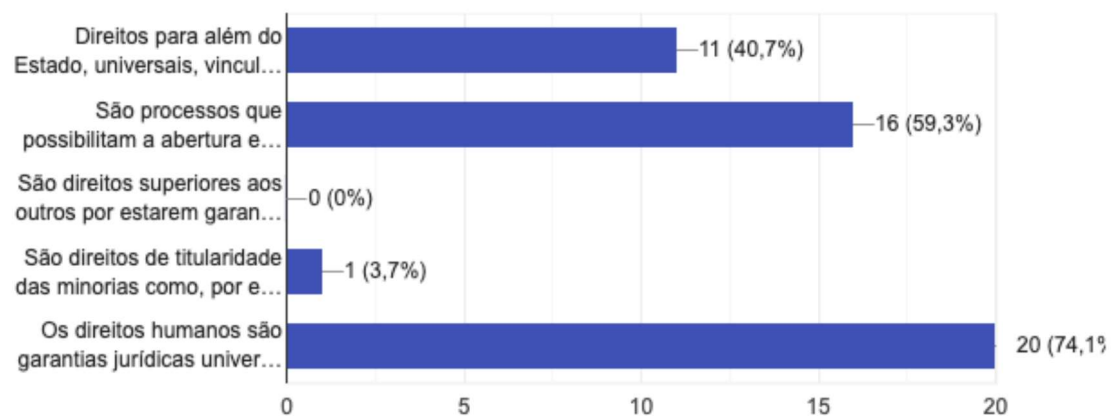
27 respostas



Educação em direitos humanos

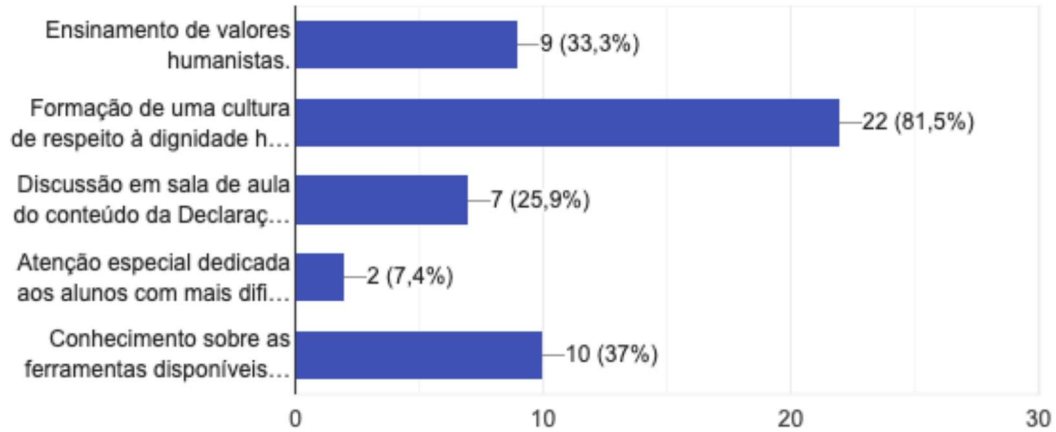
Qual ou quais dessas concepções você associa mais diretamente à ideia de direitos humanos?

27 respostas



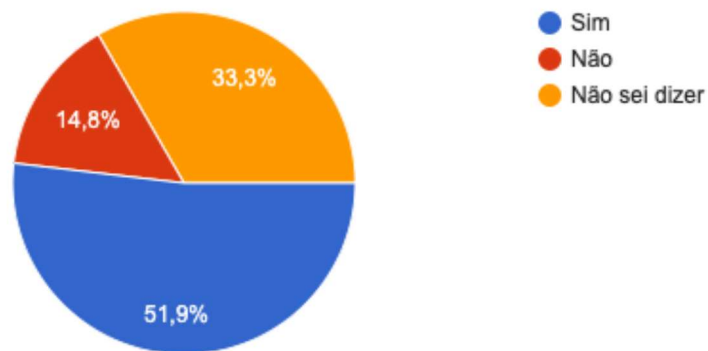
Qual ou quais dessas concepções você associa mais diretamente à ideia de "educação em direitos humanos"?

27 respostas



Há elementos de "educação em direitos humanos" em sua prática docente?

27 respostas



Se há elementos de educação em direitos humanos em suas aulas, quais seriam eles?

14 respostas

As questões de direitos humanos são desenvolvidas nas disciplinas que ministro como temas transversais

Respeito à diversidade, às diferenças, busca do diálogo e da escuta empática, altruísmo, valorização da crítica e do posicionamento autônomo, estímulo à participação e ao protagonismo do outro.

Minhas aulas são construídas com base no respeito à diversidade, buscando formar pessoas que também valorizem essa diversidade e os relacionamentos colaborativos.

Discussões sobre assuntos correlatos, exercícios práticos diários e debates sobre minorias.

Debates e seminários sobre temas transversais, trabalho de campo com minorias.

Diálogo, respeito à opinião e diversidade, espaços de fala, promoção de debates sobre tempos importantes etc.

Sempre busco associar o respeito às diferenças, seja para pessoas com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem e a melhor forma para atender esses públicos.

Civilizatórios.

Trabalho desde a problemática da definição de ser humano e sua "dignidade"(somos todos iguais) até as questões práticas que envolvem a diversidade humana (somos todos diferentes). Discuto as questões de religião, etnia, raça, gênero, classe social, nacionalidade e em algumas oportunidades trabalho a própria DUDH e a luta histórica de construção dos direitos.

Minha área lida com a linguagem humana, e portanto lida com discursos presentes na sociedade, tanto em aulas de línguas como de literaturas. É através da linguagem que expressamos diferentes concepções sobre as relações sociais, o que inclui a reflexão sobre embates que surgem a partir destas relações e como podem ser resolvidos com ou sem respeito à dignidade e à condição humana.

Discussão de temas que envolve questões raciais e de luta de classes.

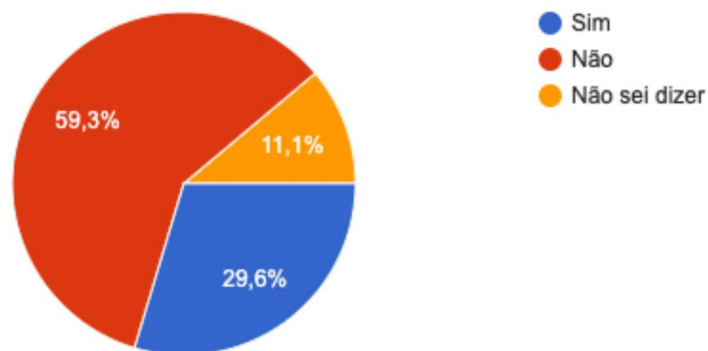
Relacionados a conflitos no mundo do trabalho

Respeito à diversidade

Busco alternativas para os alunos que estão tendo dificuldades por conta de suas especificidades, sejam quais forem. Também procuro tratar todos com respeito e sempre reviso minhas atitudes buscando me tornar cada vez mais humana.

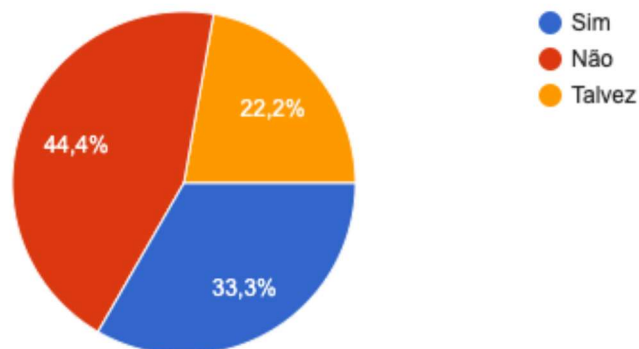
Você participa de algum espaço de compartilhamento de experiências de educação em direitos humanos?

27 respostas



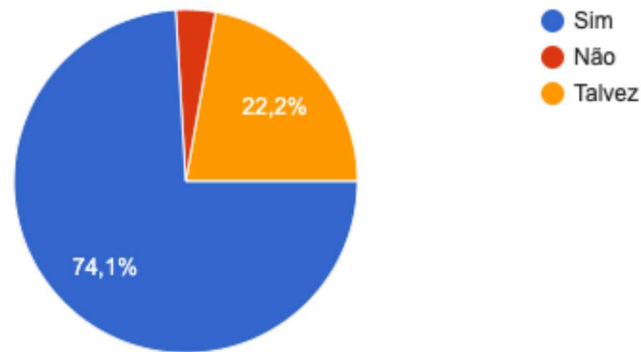
Você costuma pesquisar estratégias específicas para implementar a educação em direitos humanos em suas aulas?

27 respostas



Você teria interesse em uma formação continuada sobre educação em direitos humanos voltada para a Educação Profissional e Tecnológica?

27 respostas



Gostaria de citar algum tema de seu interesse em uma formação continuada sobre educação em direitos humanos?

12 respostas

Direitos humanos da mulher...

Não.

A violência doméstica e domiciliar contra jovens mulheres.

Ética na ciência

educação para questões de gênero

A mulher no espaço escolar.

Estratégias Lúdicas na formação em Direitos Humanos

Mecanismos de proteção a pessoas em situação de violência

Formação de uma cultura de respeito à dignidade humana no ambiente escolar, com respeito à diversidade em um espaço democrático e de construção coletiva

Direitos da mulher e da criança.

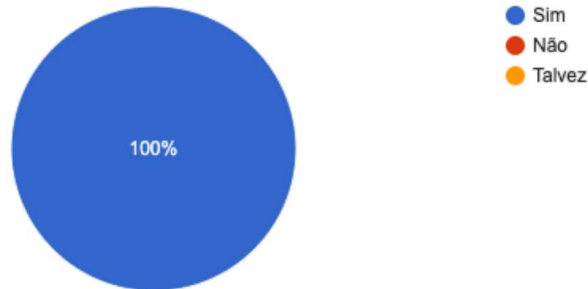
DH relacionados ao mundo do trabalho

Violência contra a mulher

B2 – Avaliação da oficina de Direitos Humanos e Educação Profissional (9/3/2021)

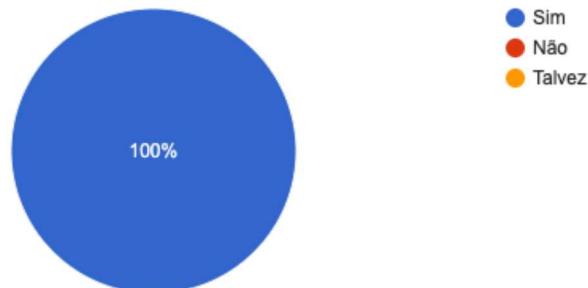
A atividade foi capaz de aprofundar seus conhecimentos sobre o conceito de direitos humanos?

6 respostas



A atividade foi capaz de aprofundar seus conhecimentos sobre o conceito de educação em direitos humanos?

6 respostas



Destaque os pontos POSITIVOS da atividade.

5 respostas

Contextualização histórica, reflexão sobre a segurança pública e como os direitos humanos variam de acordo com a cultura

Gostei muito de ouvir sobre a teoria crítica dos DH

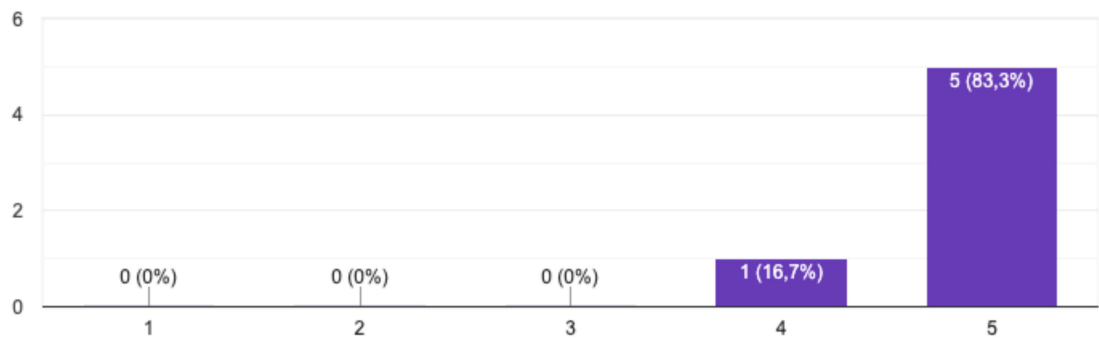
Estudo sobre os direitos humanos

Bem esclarecedor! Sabe-se que o tempo é curto e foi promovido excelentes reflexões.

História da construção dos direitos humanos, uso de novas metodologias na apresentação e uso da arte para expressar os conceitos.

Avalie a atividade de hoje

6 respostas



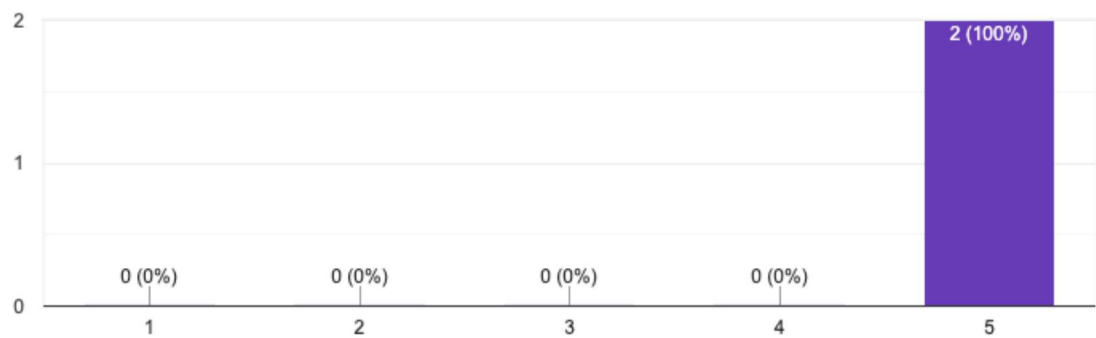
B3 – Avaliação da oficina realizada em 29 de junho de 2021

A apresentação permitiu um aprofundamento no tema da educação em direitos humanos.

Muito insatisfatório 1 2 3 4 5 Muito satisfatório

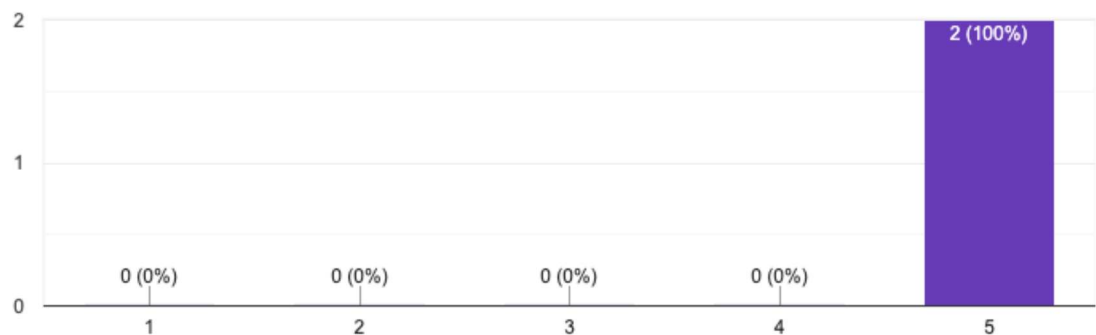
A apresentação permitiu um aprofundamento no tema da educação em direitos humanos.

2 respostas



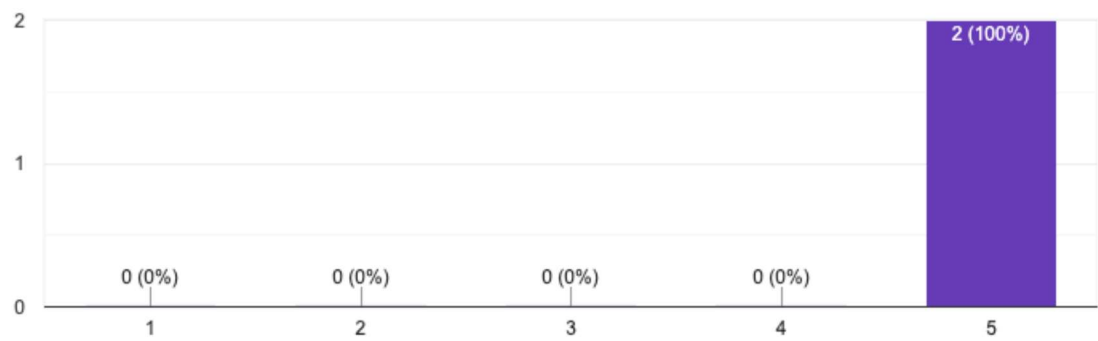
A apresentação foi clara e de fácil compreensão.

2 respostas



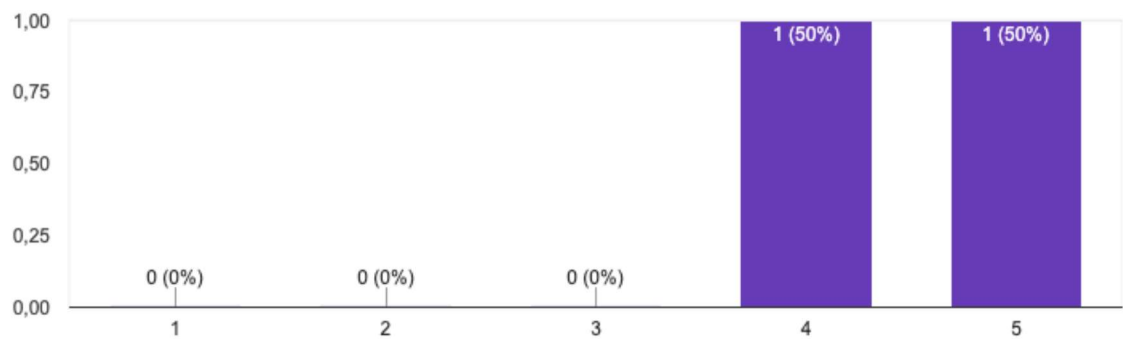
A apresentação trouxe informações novas (desconhecidas pelo público) sobre o tema.

2 respostas



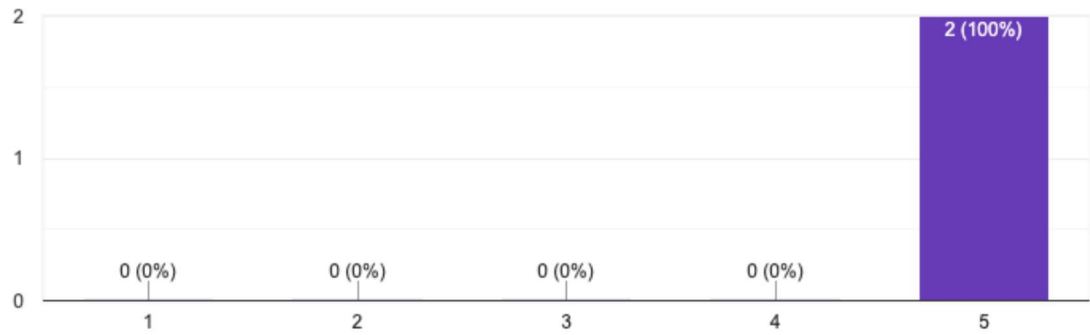
O uso da legislação sobre educação em direitos humanos mostrou-se pertinente para o aprofundamento do tema.

2 respostas



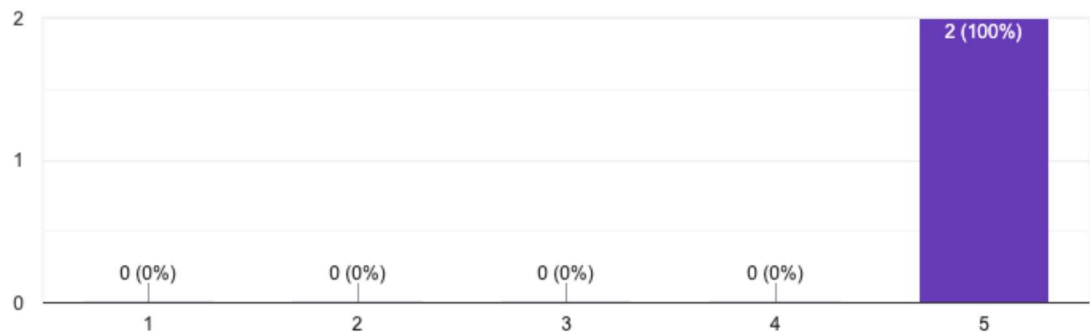
A menção às ideias de Adilson José Moreira foi útil para dar concretude aos debates mais conceituais.

2 respostas



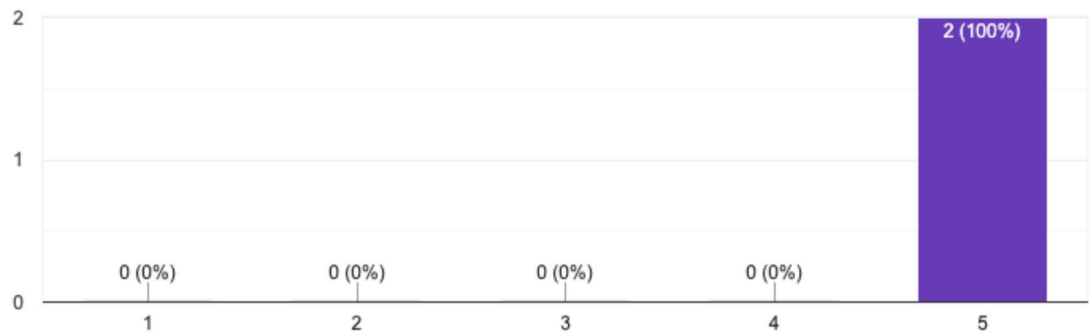
A leitura do conto literário suscitou reflexões sobre a temática dos direitos humanos.

2 respostas



As perguntas ao final geraram boas reflexões e debates produtivos sobre a educação em direitos humanos.

2 respostas



Se necessário, escreva abaixo comentários (sugestões e críticas) sobre a realização da atividade.

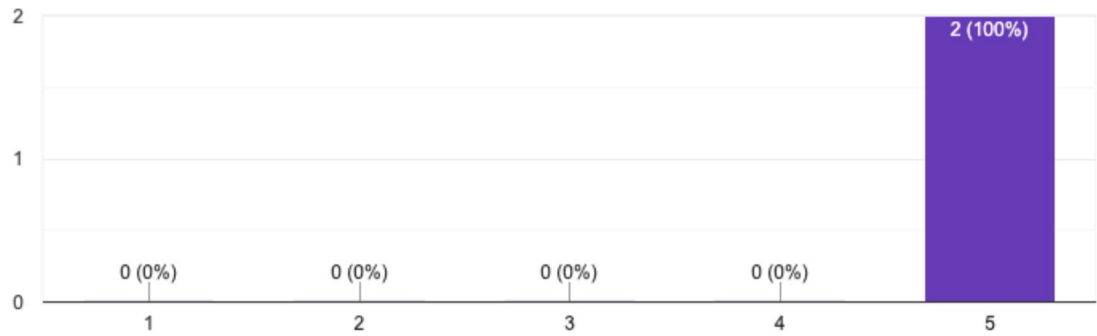
1 resposta

Achei a aula excelente, o assunto abordado é interessante e um assunto no qual eu tinha pouco conhecimento, no mais a apresentação foi boa e gerou bastante assunto para debate que foi engrandecedor.

B4 – Avaliação da oficina realizada em 6 de julho de 2021

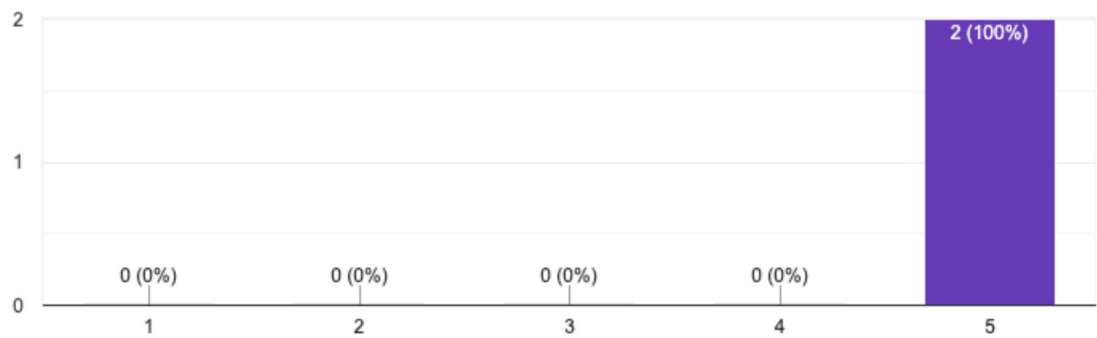
A apresentação permitiu um aprofundamento no tema da educação em direitos humanos.

2 respostas



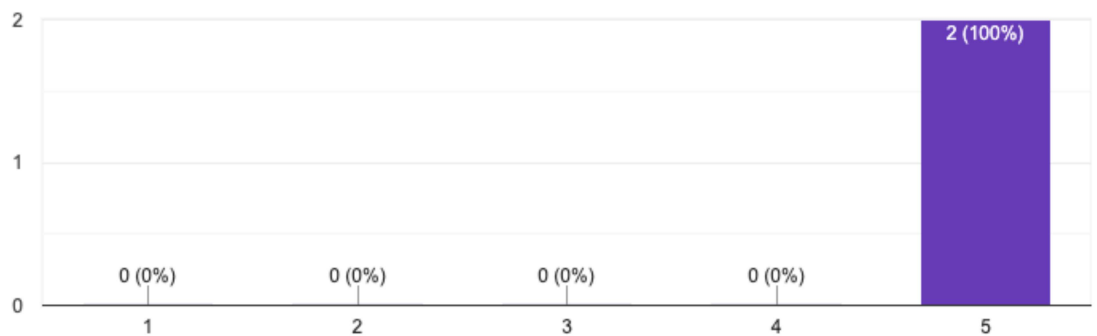
A apresentação foi clara e de fácil compreensão.

2 respostas



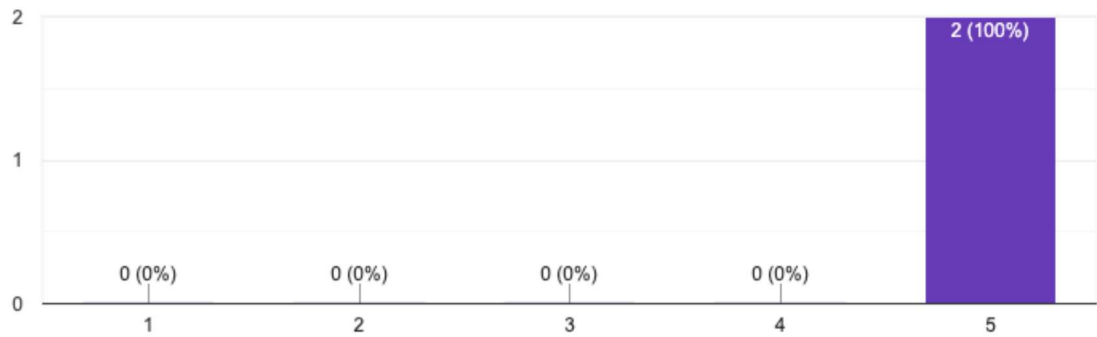
A apresentação trouxe informações novas (desconhecidas pelo público) sobre o tema.

2 respostas



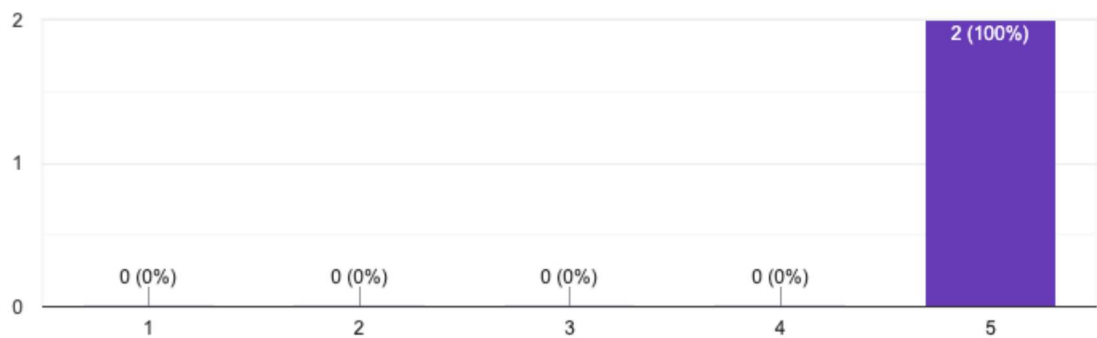
A menção às ideias de Adilson José Moreira foi útil para dar concretude aos debates mais conceituais.

2 respostas



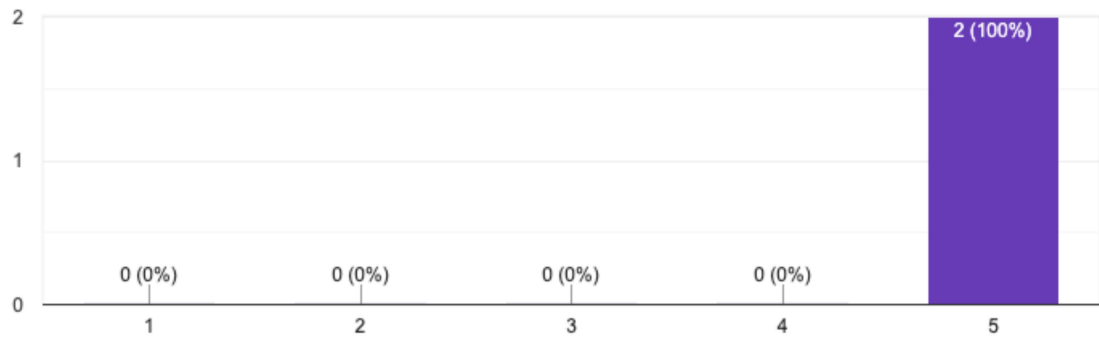
A leitura do trecho do livro literário suscitou reflexões sobre a temática dos direitos humanos.

2 respostas



As perguntas geraram boas reflexões e debates produtivos sobre a educação em direitos humanos.

2 respostas



Se necessário, escreva abaixo comentários (sugestões e críticas) sobre a realização da atividade.

1 resposta

Excelente atividade assim como a aula, nada a acrescentar, gostei do debate.

O e-book tem como público-alvo os professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio de todas as áreas. Não obstante, ele pode ter um público mais amplo, incluindo todos os profissionais da educação da Rede Federal.

Abaixo segue um roteiro para análise do Produto Educacional, que é composto por três eixos, a saber: conceitual, pedagógico e comunicacional. A análise de cada eixo pode ser feita em um texto corrido, guiando-se pelas questões apresentadas. O texto deve ser inserido na última linha de cada quadro, no espaço destinado à análise do parecerista.

<p>PRIMEIRO EIXO</p> <p>CONCEITUAL</p>
<p><i>No eixo conceitual são analisados os conteúdos e a pertinência de sua seleção ao Produto Educacional</i></p>
<p>Questões norteadoras para a análise do eixo conceitual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O texto é autoral? 2. O referencial teórico foi utilizado de forma adequada? 3. A escolha do referencial teórico está coerente com os objetivos do produto? 4. Há clareza na exposição de conceitos e argumentos? 5. Há esclarecimento quanto aos termos técnicos e expressões científicas apresentados? 6. É possível verificar uma conexão entre objetivos do produto e conteúdo do e-book?
<p>Análise do parecerista: </p>

<p>SEGUNDO EIXO</p> <p>PEDAGÓGICO</p>

No eixo pedagógico é analisada a adequação das atividades ao público-alvo e aos objetivos

Questões norteadoras para a análise do eixo pedagógico:

1. As reflexões propostas em cada capítulo são autorais?
2. As reflexões propostas são claras? São adequadas ao contexto da EPT?
3. O e-book está em consonância com os objetivos propostos?
4. O e-book está em consonância com o público-alvo?
5. O e-book está estruturado de modo a facilitar o desencadeamento das ideias e entendimento do assunto tratado?
6. Há material suficiente para subsidiar as reflexões propostas ao final dos capítulos?
7. A proposta do e-book propicia a reflexão e o pensamento crítico?
8. O e-book propõe o resgate das experiências do público-alvo acerca da temática?
9. O e-book colabora para que o público-alvo utilize esse conhecimento no cotidiano da escola?

Análise do parecerista:

TERCEIRO EIXO COMUNICACIONAL

No eixo comunicacional é analisada a apresentação do Produto Educacional.

Questões norteadoras para a análise do eixo comunicacional :

1. A estética, organização e diagramação do produto estão adequadas aos seus objetivos?
2. O texto possui linguagem adequada ao público-alvo?
3. As normas da língua portuguesa são devidamente respeitadas?
4. O encadeamento das partes 1 e 2 e também dos capítulos ocorre de forma coerente?
5. Verifica-se a adequação das imagens à proposta desenvolvida em cada capítulo?
6. Há uma relação entre texto verbal e não verbal (imagens)?

Análise do parecerista:

Por fim, caso seja necessário, escreva abaixo comentários adicionais.