



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CURSO MESTRADO



ANA CLAUDIA LIMA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS: perspectivas, inferências e mediações.**

Recife
2024

ANA CLAUDIA LIMA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS: perspectivas, inferências e mediações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Orientadora: Dra. Aida Maria Monteiro Silva.

Co-orientadora: Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Ana Claudia Lima da.

A educação em direitos humanos nos cursos técnicos integrados: perspectivas, inferências e mediações / Ana Claudia Lima da Silva. - Recife, 2024.

172 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2024.

Orientação: Aida Maria Monteiro Silva.

Coorientação: Aline Daiane Nunes Mascarenhas.

Inclui referências, apêndice e anexo.

1. Educação em Direitos Humanos; 2. Educação Profissional e Tecnológica; 3. Currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho. I. Silva, Aida Maria Monteiro. II. Mascarenhas, Aline Daiane Nunes. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ANA CLAUDIA LIMA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS: perspectivas, inferências e mediações.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Aprovado em: 16/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Ana Maria de Barros (Examinadora Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Examinadora Externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Esse trabalho é dedicado à classe trabalhadora do Brasil que tem a consciência de que a educação liberta e que luta todos os dias por dignidade e justiça social!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela realização dessa conquista, por me permitir chegar até aqui, pelo seu infinito amor, benevolência e graça para comigo. Ele sempre esteve comigo, eu sei o quanto Ele fez e faz por mim, e sem Ele nada poderei fazer, não posso esquecer disso.

À Professora Dra. Aida Maria Monteiro Silva, que me orientou na elaboração dessa pesquisa, por sua inspiração, paciência, excelência, força, dedicação e conhecimentos, sem os quais não seria possível essa construção.

À Professora Dra. Aline Mascarenhas por ter aceitado o desafio de nos ajudar.

Aos demais membros da banca de defesa, por terem aceitado ao convite para se juntar a nós nesse mergulho transformador.

Ao meu esposo Gildo Ribeiro, com gratidão por sua compreensão, apoio, incentivo e carinho ao longo do período de elaboração da pesquisa.

A Arthur e a Gustavo, filhos amados, por entenderem minhas ausências no percurso do mestrado.

Aos meus pais Luiz e Beatriz, por me apresentarem ao Pai em orações, assim como minha tia paterna, Maria.

Aos queridos amigos pelos votos de sucesso e a todos que me deram forças com palavras afáveis e intercessões para que eu pudesse concluir mais essa etapa de formação!

“O que oprime ao pobre insulta aquele que o criou, mas a Este honra o que se compadece do necessitado” (Provérbios 14:31).

Resumo

A presente dissertação objetiva verificar propostas de conteúdos, valores e a relação com a Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campus Recife, conforme o estabelecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2013) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Brasil, 2012). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa. As técnicas aplicadas em seu desenvolvimento são levantamento bibliográfico e documental. Como referência bibliográfica a pesquisa respalda-se na produção de autores que têm contribuído para a reflexão sobre os conteúdos de Educação em Direitos Humanos (EDH) como: Candau (2012;2008;2007a;2007b), Silva (2010;2012), Silva e Tavares (2013), na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Frigotto (2014;2012;1989;1988), Saviani (2017;2007;2003), Pacheco (2015) e, no Currículo na EPT e EMI: Moreira e Silva (1995), Moreira e Candau (2007) e Alves (2004). O levantamento documental e bibliográfico foi realizado para estabelecer critérios de análise, e partiu das recomendações dos documentos nacionais orientadores da EDH, por meio dos quais se formulou uma matriz para analisar o currículo do curso. O tratamento dos dados coletados foi fundamentado na análise de conteúdo de Bardin por meio da matriz de análise de registro e de contexto para analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) especificamente a matriz curricular do curso. Foram analisados os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia – da base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, da base de formação complementar/diversificada; e Desenvolvimento Interpessoal que compõem a base tecnológica do currículo do curso. Como resultados, constata-se que a forma pela qual os conteúdos e valores convergentes com a EDH dispostos nos documentos que integram o currículo do IFPE manifesta-se ainda de maneira frágil, divergindo daquilo que preceituam o PNEDH e as DNEDH, assim como da seleção bibliográfica. Conclui-se que a EDH transversaliza, de maneira frágil, o currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho, ofertado pelo IFPE, campus Recife de forma interdisciplinar, conforme orientações recomendadas nas Diretrizes Nacionais para EDH embora figurem nos documentos disciplinarmente como tema a ser abordado, na realidade, tais conteúdos são apresentados de forma superficial em poucas disciplinas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Profissional e Tecnológica; Currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho.

ABSTRACT

The present dissertation aims to verify proposals of contents, values and relationship with Human Rights Education (HRE) in the curriculum of the Integrated Technical Course on Occupational Safety, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE), Recife campus, as established in the National Plan for Human Rights Education (PNEDH) (Brazil, 2013) and the National Guidelines for Human Rights Education (DNEDH) (Brazil, 2012). Methodologically, it is a qualitative research. The techniques applied in its development are bibliographic and documentary survey. As bibliographic reference the research is based on the production of authors who have contributed to the reflection on the contents of Human Rights Education (HRE) such as: Candau (2012;2008;2007a;2007b), Silva (2010;2012), Silva and Tavares (2013), in Vocational and Technological Education (EPT): Frigotto (2014;2012;1989;1988), Saviani (2017;2007;2003), Pacheco (2015) and in the Curriculum at EPT and EMI: Moreira e Silva (1995), Moreira e Candau (2007) and Alves (2004). The documentary and bibliographic survey was carried out to establish criteria for analysis, and it started from the recommendations of the national guidance documents of HRE, through which a matrix was formulated to analyze the curriculum of the course. The treatment of the collected data was based on content analysis of Bardin through the register and context analysis matrix to analyze the Institutional Development Plan (PDI) of IFPE, the Institutional Pedagogical Political Project (PPPI), the Course Pedagogical Project (PPC) specifically the curriculum matrix of the course. The curricular components of Philosophy and Sociology were analyzed - the common or scientific basis of the course; Human Relations and Work, the complementary/diversified training base; and Interpersonal Development that makes up the technological basis of the course curriculum. As a result, it is found that the way in which the contents and values converging with HRE in the documents that integrate the curriculum of HEPP still manifests itself in a fragile manner, diverging from what precedes the PNEDH and DNEDH, as well as bibliographic selection. It is concluded that the EDH cross-sects, in a fragile way, the curriculum of the Integrated Technical Course in Occupational Safety, offered by IFPE, campus Recife in an interdisciplinary manner, according to guidelines recommended in the National Guidelines for EDH, although it appears in the documents as a disciplinary topic to be addressed, in reality, such contents are presented superficially in few disciplines.

Keywords: Human Rights Education; Vocational and Technological Education; Curriculum of the Integrated Technical Course in Occupational Safety.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Percurso Formativo do Curso Integrado	119
Figura 2	Itinerário Formativos do Eixo Tecnológico	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	80
Quadro 2	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)	92
Quadro 3	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho do IFPE, <i>campus</i> Recife.	99
Quadro 4	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplinas de Filosofia	123
Quadro 5	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplinas Sociologia	125
Quadro 6	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplina Relações Humanas e Trabalho	127
Quadro 7	Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplina: Desenvolvimento Interpessoal.	128
Quadro 8	Matriz de Análise de Conteúdo – Unidade de Contexto	130

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNCST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCOM - Departamento de Comunicação

DOP - Departamento de Obras e Projetos

DH - Direitos Humanos

DHnet - Direitos Humanos Net

DNEDH - Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH - Educação em Direitos Humanos

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FIC - Formação Inicial e Continuada

IES - Instituições de Ensino Superior

IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFSertãoPE - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH-3 - Programa Nacional de Direitos Humanos (2010)

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC - Pedagógico de Curso

PPGDH - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH)

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEJA - Educação de Jovens e Adultos

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RDs - *sítes* de repositórios digitais

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SICS - Serviço de Informação ao Cidadão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) OFERTADA PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	24
1.1 A Relevância da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica: recortes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio Integrado (EMI).	30
1.2 O Ensino Médio Integrado (EMI) e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): conexões com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH).	43
1.2.1 O Trabalho como Princípio Educativo.	45
1.2.2 Omnilateralidade.	45
1.2.3 Politecnia.	46
1.2.4 Escolas unitárias e dualidade da educação.	47
2 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA UM CURRÍCULO PERMEADO À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)	50
2.1 O currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH).	54
2.2 O currículo educacional.	59
3 MÉTODO E INSTRUMENTOS	63
3.1 Pressupostos metodológicos.	66
3.1.1 Levantamento bibliográfico.	67
3.1.2 Levantamento documental.	69
3.2 Matrizes de análise.	70
3.2.1 Procedimentos para análise do conteúdo – unidade de registro.	72
3.2.2 Procedimentos para análise do conteúdo – unidade de contexto.	73

4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1	Análises dos dados – unidade de registro.	76
4.2	Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).	76
4.3	Análises do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).	90
4.4	Análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).	97
4.5	O curso investigado.	108
4.5.1	Fundamentação legal do curso.	112
4.5.2	Organização curricular do curso.	117
4.5.3	Práticas pedagógicas do curso.	120
4.6	Análise da matriz curricular do curso nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Relações Humanas e Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal.	122
4.7	Análises dos dados – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Unidade de Contexto.	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXO A - Matriz Curricular do Curso Técnico de Segurança do Trabalho – IFPE, <i>campus</i> Recife.	158
	ANEXO B – Componentes Curriculares das disciplinas de: Filosofia, Sociologia, Relações Humanas e Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal.	159

INTRODUÇÃO

A educação tem papel fundamental no processo de formação crítica e profissional do cidadão. É um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, visando garantir pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como também assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um direito visto como essencial para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, pois possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano (ONU, 1948). Ao mesmo tempo, é mediante a intervenção da educação que a cultura dos direitos humanos poderá desenvolver o respeito às liberdades e emancipação do sujeito de direitos. É nesse indispensável reconhecimento da relação substancial entre educação e DH que se incorpora a proposta de uma Educação em Direitos Humanos (EDH).

A EDH é percebida como um processo sistemático que envolve a educação formal e não formal orientada para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, do respeito à dignidade humana e das liberdades, e de práticas voltadas ao desenvolvimento da democracia e à formação do sujeito de direitos (Brasil, 2013a).

Por força legal, através das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2013a¹), estipula-se que a EDH ocupe lugar nos documentos curriculares, em todos os níveis da educação brasileira de modo transversal e interdisciplinar.

Nessa conjuntura, a implementação da EDH no currículo das escolas que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio do Ensino Médio Integrado (EMI) deve ocorrer por entender que essa fase formativa é importante para a disseminação, respeito e exercício dos DH.

Assim, é importante explicitar no currículo, as formas de execução da EDH, entendendo que uma escola com o propósito de educar em direitos humanos necessita embasar sua pretensão em seus documentos curriculares. Nesse ínterim,

¹ O procedimento de elaboração do PNEDH foi iniciado em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), através da Portaria nº 98/2003. A primeira versão foi lançada pelo MEC e a SEDH. Em 2006, foi concluído o trabalho que se destaca como política pública que consolida proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, reforçando uma ferramenta de construção de uma cultura de direitos humanos, compreendida como um processo a ser apreendido e vivido na perspectiva da cidadania ativa (DHnet, 2006).

tais previsões devem expressar, no currículo, sua forma de contribuição para que a EDH seja categoricamente bem trabalhada na escola.

Da mesma maneira, levam-se em consideração as aproximações conceituais entre EDH e EPT, principalmente no EMI que possibilitam a execução de uma educação comprometida com a formação emancipatória mediante os processos educacionais tendo por finalidade a superação das condições de dominação oriundas da colonialidade do poder e do saber. Um currículo educacional permeado pela EDH, teria mais elementos para contribuir com a sociedade no impulso da superação de estruturas opressoras da dominação que insistem em permanecer na sociedade contemporânea.

Considera-se que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) imbuída pela Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir da correspondência conceitual e principiológica entre teorias críticas que fundamentam a EDH pode contribuir para objetivos comuns, como a disseminação de uma educação pautada nos Direitos Humanos, rumo a uma sociedade que preze pela justiça social.

Conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a justiça social é definida como o meio pelo qual todo trabalhador pode reivindicar com base na igualdade de oportunidades sua parte da riqueza que ajudou a gerar, afirmando o compromisso com um trabalho produtivo e decente para todos, tendo como objetivo central políticas nacionais e internacionais. Isso inclui estratégias para redução da pobreza e exclusão social, sendo indispensável para o alcance e a manutenção da paz e da segurança dentro e entre nações, eliminando barreiras sociais entre diferentes grupos (Tribunal Superior do Trabalho, 2021).

É verdade que os objetivos da justiça social fazem conexão com os princípios da EDH, ainda mais dentro de um currículo que dá suporte à EPT no EMI. Evidentemente, tem-se a urgência da presença dos conteúdos da EDH de forma efetiva, assim como, sua prática cotidiana nos currículos das escolas brasileiras, conforme determinam os documentos legais.

Tendo como grande questão desenvolver a EDH sob a perspectiva dos princípios da EPT, como o trabalho como princípio educativo, escola unitária e politecnia à luz da omnilateralidade, trabalhar esses conceitos de forma integrada nos currículos das escolas tem sido os desafios na construção de currículos, fundamentos

teóricos e práticos a serem enfrentados à luz da EDH. Perante esses desafios é que nascem os objetivos desta pesquisa acadêmica.

Concernente à EPT no EMI ligada aos princípios da EDH, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996, p. 27). Tem por finalidade preparar para o exercício de profissões visando contribuir para que o sujeito de direitos possa ser inserido e atuante no mundo do trabalho e na vida social. Para tanto, compreende, entre outros, cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica com a finalidade de proporcionar o aproveitamento contínuo articulando os campos de estudos. “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos [...] educação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 1996, p. 28).

Criado num contexto de debates sobre as finalidades da EPT, o Instituto Federal afina-se com o movimento de evidenciar as necessidades de romper com o “tecnicismo” e a urgência de reafirmar o compromisso com a formação integral do sujeito de direitos. Assim, buscou-se a superação do dualismo educacional, investindo-se numa formação integral, omnilateral ou politécnica, que considera as diferentes dimensões do ser humano no processo formativo e aponta para sua emancipação e a transformação social. É nessa perspectiva que a proposta da integralidade dialoga com os princípios e diretrizes da EDH.

Essa reflexão impulsiona a pesquisadora, enquanto professora de Direito do Trabalho de Cursos de Graduação, a investigar se os conteúdos da EDH dialogam com o currículo do Curso Técnico de Segurança do Trabalho do IFPE, *campus* Recife, conforme estabelecidos nas DNEDH e PNEDH, objetivando a disseminação e prática dos Direitos Humanos (DH) no campo do Ensino Médio Integrado (EMI) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Havia, preliminarmente, delineado o projeto de dissertação para discutir a relação entre o trabalho como princípio educativo e a Educação em Direitos Humanos com base no Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho. A intenção era investigar o curso a partir da pesquisa qualitativa através de levantamento bibliográfico e documental e verificar se a EDH permeia o currículo do curso como determina a legislação brasileira vigente. Ainda para buscar entender a temática escolhida a pesquisadora, durante a realização do mestrado, fez Estágio de Docência na disciplina de graduação: Segurança no

Trabalho 2, ministrada no Departamento de Engenharia Química da UFPE, ofertada como disciplina obrigatória para os alunos de graduação de todos os cursos do Departamento de Engenharia Química – DEQ da UFPE. Dessa forma, foi dado início ao mergulho no mestrado em Direitos Humanos no PPGDH/UFPE, o que resultou nessa pesquisa.

Com base nessas considerações, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: A Educação em Direitos Humanos (EDH) está inserida no currículo do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife, segundo os preceitos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH)?

Tendo em vista a questão norteadora, o objetivo geral da pesquisa é verificar se a EDH está contida no currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho oferecido pelo IFPE, *campus* Recife, de acordo com os preceitos das DNEDH e PNEDH. Quanto aos objetivos específicos pretende-se:

- Verificar se os conteúdos relacionados à EDH estão incluídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE.
- Investigar através do Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho quais disciplinas contemplam temas da EDH.
- Refletir se a abordagem dos conteúdos da EDH, com base na análise documental do currículo do IFPE, implica na efetivação da EDH, tendo como base os preceitos e determinações do PNEDH e das DNEDH, assim como na fundamentação teórica deste trabalho.

Este estudo se caracteriza quanto à abordagem metodológica, em uma pesquisa qualitativa, e para o seu desenvolvimento foi realizado levantamento bibliográfico e documental. Os dados coletados foram estudados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2000).

O levantamento bibliográfico centrou-se sobre currículo com base na EDH e EPT no EMI. Para esse fim, foram utilizadas bibliografias específicas na área, além de artigos publicados em periódicos especializados, com o propósito de demonstrar

aproximações teóricas e conceituais entre as temáticas, bem como definir os conceitos dos currículos regulados pelos princípios da EDH.

O levantamento documental foi fundamentado em um estudo dos documentos e legislações vigentes sobre EDH, no PDI e PPPI, do IFPE, assim como no PPC do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho, oferecido pelo IFPE, *Campus Recife*. Especificamente na matriz curricular do curso, analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia - que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõem a base diversificada ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo, o que nos serviu de banco de dados.

A escolha pelas quatro disciplinas se deu mediante análise realizada no currículo do IFPE, a partir da análise de conteúdo, com recorte para o PPC, especificamente na matriz curricular do curso. Tal recorte se deu por entender que essas disciplinas estão implicadas no campo de maior aproximação com a EDH.

Nessa direção, verificou-se que a matriz curricular do curso está dividida em três partes: a base comum ou científica, a base de formação complementar/diversificada e a base tecnológica. Essas bases contemplam um conjunto de competências e habilidades tendo em vista a construção gradativa do Perfil do Profissional (IFPE Recife, 2014, p. 27).

Apoiando-se nessa divisão como critério de seleção dos dados, primeiramente foi selecionada duas disciplinas da base comum: Filosofia e Sociologia, por identificar que tais disciplinas trabalham conceitos e princípios convergentes com a EDH, tais como: direitos humanos, democracia, participação social, diversidade, cidadania, questões étnicas-raciais, entre outros. Em seguida, optou-se por uma disciplina da base de formação complementar: Relações Humanas e Trabalho, por abordar questões conexas com a EDH, na área da ética e da moral nas relações de trabalho e sociais com respeito aos direitos humanos. Por fim, elegeu-se uma disciplina da base tecnológica: Desenvolvimento Interpessoal, por identificar que os direitos humanos devem permear o desenvolvimento humano nas relações interpessoais no mundo do trabalho com respeito às diferenças e diversidades, levando em consideração a importância dos direitos humanos para solução e redução de conflitos.

A matriz de análise foi formada a partir do disposto no PNEDH capítulo I - Educação Básica, “princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica [...] e [...] Ações Programáticas [...] 9.” (Brasil, 2013a, p. 24-25), assim como o disposto nas DNEDH, artigos 6º e 7º, por conter preceitos e atribuições relevantes ao sistema de ensino e as instituições educacionais, no que tange à inserção da EDH de forma interdisciplinar no currículo (Brasil, 2012a).

Enfatiza-se que a preparação dessa matriz forneceu elementos para análise documental do currículo do IFPE, em virtude de ter sido elaborada a partir dos documentos oficiais mais relevantes do Estado Brasileiro para EDH, os quais representam prescrições e indicações essenciais a respeito da inserção ou não, da EDH nos currículos educacionais.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos além da introdução e das considerações finais. A Introdução contextualiza e delimita o tema, apresentando a relevância e justificativa da pesquisa, define o problema e elenca os seus objetivos, geral e específicos.

O capítulo 1, intitulado “A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, apresenta os conceitos e fundamentos da EPT e suas conexões com os princípios que fundamentam a educação profissional e tecnológica, tais como: trabalho como princípio educativo, escola unitária, politecnia e omnilateralidade, considerando que esses conceitos contribuem para uma sociedade mais justa e democrática.

O Capítulo 2, tem por título, “Pressupostos fundamentais para um currículo permeado à luz da Educação em Direitos Humanos”, conjectura a respeito das normas e conceitos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), e, se os currículos do Ensino Médio Integrado (EMI) dialogam com os princípios e os fundamentos da EDH e dos direitos humanos.

O Capítulo 3, com o título “Método e Instrumentos”, se encarrega de apresentar todo o percurso metodológico empregado na pesquisa, técnicas e estudos para alcançar e responder os objetivos da pesquisa.

O Capítulo 4, apresenta os “Resultados e Discussões”. A partir dos resultados com base na análise dos dados e de acordo com as unidades de registro da análise

do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho, *Campus Recife*. Na matriz curricular do curso foi analisado componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia, que compõem a base comum ou científica; Relações Humanas e Trabalho, componente da base diversificada, formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso, e a partir dos achados do estudo buscou-se detalhar os resultados da pesquisa.

No final apresentam-se as “Considerações Finais” que destacam a síntese da pesquisa.

Em primeira análise, determinou-se o percurso da pesquisa, perseguindo uma reflexão acerca do currículo educacional do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo IFPE, *campus Recife*, sabendo-se que este não é a única forma de expressar o currículo, porém não deixa de ser importante para a execução da EDH.

Sendo assim, entende-se que uma instituição de educação que tem o objetivo de educar em direitos humanos necessita anunciar explicitá-lo nos documentos curriculares. Se a previsão curricular explícita não garante a concretização da EDH, no entanto, sem essa previsão, sequer a EDH ocorre.

Além disso, pode-se considerar que as aproximações conceituais entre EDH e a EPT no EMI provocam uma educação comprometida com a formação emancipatória e cidadã dos sujeitos nos processos educacionais, que visa a superação da condição de dominados, à condição de sujeitos autônomos capazes de lutar pela justiça social.

Em segunda análise, tem-se que não é possível educar a partir dos princípios e objetivos da EPT, se não se educar em direitos humanos, considerando-se que o correlato conceitual entre os princípios dessas teorias, que se dirigem para objetivos comuns de construir uma sociedade com base na justiça social. Isto posto, tem-se a urgência de verificar acerca da presença ou ausência dos conteúdos da EDH nos currículos escolares.

Em última análise, infere-se que refletir sobre a presença ou ausência dos conteúdos de EDH no currículo do curso é de extrema importância, pois são elementos que servem como uma ferramenta para entender que tipo de cidadão se

quer formar e o tipo de sociedade que se espera ter. “Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (Brasil, 2013a, p. 14).

Almeja-se uma educação em direitos humanos, pois essa forma de educar construída com base na justiça social apresenta-se como meio de efetivação, defesa e promoção dos direitos humanos no ambiente escolar. Assim, educar em direitos humanos constitui preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais justa e democrática (Brasil, 2013a).

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) OFERTADA PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é preconizada na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos (artigos 39 a 42), ao fazer referência que “A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996, p. 27).

É possível identificar três bases que fundamentam a EPT na perspectiva crítica: ontológica, epistemológica e a *praxis*. A base ontológica diz respeito à formação do homem em sua integridade como ser social. Essa dimensão está ligada à humanização e sobrevivência humana e não deve ser entendida na perspectiva da divisão do trabalho, responsável pela fragmentação e alienação do ser humano. A base epistemológica reforça a compreensão do trabalho como princípio educativo, baseado na ideia de que o trabalho é o fundamento da vida. A escola fundamentada na *práxis* trabalha na direção de uma educação voltada para a transformação social (Oliveira; Frigotto, 2023). A *práxis* é a ação que, para se aprofundar [...] precisa [...] da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (Konder, 1992, p. 115).

Com base nesses princípios, tem-se que a lista dos cursos abrangidos por essa modalidade de ensino, incluindo a educação profissional técnica de nível médio, encontra respaldo legal na LDB. No Brasil, a EPT teve início através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que estabeleceu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados. Essas Escolas tinham o objetivo de proporcionar às classes economicamente vulneráveis uma educação voltada para o trabalho formação “tecnicista”, e elas foram marcadas pelo caráter assistencialista (Brasil, 1909).

No ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2006, p. 14).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institucionalizou a Rede Federal

de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja definição encontra-se no artigo 2º da lei [...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. A lei atribui objetivos aos Institutos Federais, dentre eles o de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008a, p. 5).

Segundo o documento, um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica trata de algumas finalidades e características: desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica, justiça social, equidade, geração de novas tecnologias e competitividade econômica (Brasil, 2008a).

O trabalho profissional está sujeito à ciência, porém cada profissão tem seu conjunto de informações. O conhecimento profissional se sobrepõe, mas é diferente do conhecimento científico, pois concebe o saber obtido pelo trabalho com outras pessoas que passaram por treinamentos análogos e têm praticamente o mesmo nível de experiência. O que mais diferencia o conhecimento profissional é o cerne de como o funcionamento das coisas varia de acordo com a situação (Stake, 2015).

Por conseguinte, os Institutos Federais representam uma concepção do trabalho como princípio educativo que é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Entender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, não é o mesmo que aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho, mas, entender o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade, e, dessa forma, se apropria dela podendo transformá-la. O trabalho é a primeira intervenção entre o homem e a realidade material e social (Ramos, 2014a).

A formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar [...] a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária [...] se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta, 2014, p. 197-198).

Esse ponto de vista que une educação e trabalho visa possibilitar uma formação para além da concepção de uma forma de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, e a formação integral representa um princípio pedagógico que procura superar a fração do saber, uma vez que procura alargar a capacidade do indivíduo de compreender sua realidade e a relação desta com a realidade social.

Assim, o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2014, p.198).

Nessa direção, o modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da concepção dos Institutos Federais busca superar o dualismo educacional, o qual tem a ideia de uma educação tecnicista para a classe trabalhadora que contribui para uma estrutura social excludente. A superação desse modelo dual é um dos fundamentos do conceito de politecnia. Os modos de ver o trabalho repercutem na educação profissional e interferem na formação de valores, “o desafio de descobrir no interior do próprio trabalho bases capazes de fundar uma metodologia de formação profissional” (Barato, 2008, p. 7).

A possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica é localizada no conceito de politecnia, na medida em que demanda um processo de trabalho que se desenvolva pela integração dos aspectos manuais e intelectuais. “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 2003, p. 136).

O Ensino Médio Integrado não é compreendido apenas como um projeto pedagógico ou a um desenho curricular, mas em várias possibilidades as quais favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração. O compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social é um paradigma decisivo nesse modelo de ensino. O debate educacional das últimas décadas avançou bastante nesta direção. Sobreretudo a discussão sobre [...] a formação politécnica tem significado um esforço de crítica à forma dominante de

educação fragmentária (Frigotto, 2008, p.60).

Cumprе ressaltar que a interdisciplinaridade compreende que é na totalidade dinâmica que as construções mentais particulares se fazem verdade, aqui as disciplinas se subordinam a um objetivo geral, o de conhecer e transformar a realidade. O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto ensino integrado, tendo os conteúdos formativos subordinados aos objetivos de transformação social, buscando a emancipação dos sujeitos (Araujo; Frigotto, 2015).

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. 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, 2014a).

A concepção de Ensino Médio Integrado como uma formação contempla três sentidos: omnilateralidade, que considera a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo a politecnia, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica fazendo a integração entre conhecimentos gerais e específicos, como forma de totalidade.

A educação Profissional não se fundamenta, apenas, em ensinar a fazer para o mercado de trabalho, ela proporciona a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões. Diante desses pressupostos, defende-se que o projeto unitário de Educação Profissional não elimina as singularidades dos grupos sociais, mas tem o trabalho como fundamento primeiro da educação como prática social (Ramos, 2008).

A proposta de educação integral, omnilateral ou politécnica dialoga com os objetivos da Educação em Direitos Humanos, na medida em que a EDH promove mecanismos de reflexão crítica sobre a escola, não apenas como uma forma de oferta da Educação Profissional de nível médio, uma vez que a educação integrada é uma proposta pedagógica que se compromete com uma formação completa, e não se conforma com a socialização de frações da cultura sistematizada, mas compreende como direito de todos ao acesso a uma formação escolar que promova o desenvolvimento de suas competências físicas e intelectuais abrindo possibilidades para a transformação da realidade (Araújo; Frigotto, 2015).

A formação integral, omnilateral ou politécnica significa mais do que uma forma de articulação entre o Ensino Médio e Educação Profissional. Essa expressão “[...] se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (Ciavatta, 2014, p. 197-198).

Nessa direção, a EDH apresenta um papel fundamental na compreensão dessas contradições da sociedade contemporânea, e contribui para o processo de formação de estudantes e futuros trabalhadores, que irão ter acesso ao trabalho, no sentido mais amplo, que não se reduz apenas à atividade laborativa ou emprego, e sim à produção de todas as dimensões da vida humana. O trabalho como princípio educativo é um princípio ético, político e não uma técnica usada metodologicamente ou didaticamente (Frigotto, 2014).

Uma formação que assegure às novas gerações apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileiro atual. Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana (Saviani, 2017, p.661).

Essa visão corrobora o pensamento de Paulo Freire, que defende a transformação da educação bancária em educação libertadora, dialógica, problematizadora capaz de reforçar no sujeito de direito o ato de refletir, de questionar e de criticar, propondo-se a construção de sua autonomia e emancipação. “Bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador [...] o educando a ele sujeitoado pode, [...] por causa do processo mesmo de aprender [...] superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo” (Freire, 2014).

A emancipação política, vale dizer, a democracia formal é insuficiente. É necessário caminhar em direção à emancipação humana que implica a superação da democracia formal instituindo a democracia real. Vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes (Saviani, 2017, p. 656).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica busca-se uma formação crítica e cidadã, regulada pelos valores da solidariedade, equidade e justiça social, democracia e empatia. E o sujeito de direito que tem sua formação na EPT tem um papel fundamental para alcançar o paradigma de Educação completa, se tornar um sujeito reflexivo, consciente da relação trabalho e educação, que seja capaz de articular os conteúdos de formação geral e de formação profissional, com domínio teórico e prático na sua vida em sociedade e consciente de seu papel enquanto cidadão.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo (Freire, 2014, p.40).

Tem-se observado a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio como uma possibilidade de contribuir para que os trabalhadores tenham as ferramentas indispensáveis que lhes dão condições de romper com as estruturas de reprodução do capitalismo, cuja essência está voltada para o “sistema econômico [...] engloba o tipo de propriedade, a gestão da economia, [...] circulação das mercadorias, o consumo [...] divisão do trabalho” (Paula, 2020, p. 134), além possuir suas bases na separação entre trabalhadores livres e os proprietários dos meios de produção, estabelecendo a divisão social do trabalho que resulta numa estrutura social dividida em três classes sociais: proprietários, empresários e trabalhadores (Paula, 2020).

No entanto, a formação para o trabalho e para a cidadania são ferramentas de uma formação integrada que conjuga a educação geral e a educação profissional, competências intelectuais e funcionais apropriadas para preparar física, mental, política, científico tecnológica e culturalmente o sujeito de direitos (Ciavatta, 2005).

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade (Ramos, 2014a, p. 89).

Nessa direção, os Institutos Federais com dimensões conceituais e práticas, pretendem não se restringir a uma concepção linear, que tão-somente treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que se dispõe apenas a preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. A questão fundante da educação profissional e tecnológica abarca o vínculo com a educação envolvida na história e na sociedade.

Sendo assim, sua orientação pedagógica assenta-se no pensamento analítico e busca uma formação profissional mais abrangente e flexível, com maior ênfase na compreensão e na participação qualitativa do sujeito no mundo do trabalho, unindo a aquisição de habilidades instrumentais com a compreensão do papel do sujeito no processo produtivo (Pacheco, 2015).

Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pretende ter uma

fundamental relevância para a construção do senso crítico do sujeito de direitos, assim como para o processo de humanização, levando o sujeito a entender e atuar no mundo que está inserido de forma ética, humana e comprometida com a emancipação social. Essas são algumas causas que justificam a importância de se incluir a EDH na escola, notadamente na esfera da EPT, com a finalidade de fomentar uma formação integral a fim de levar a educação integrada a um patamar que venha produzir na sociedade que queremos construir.

1.1 A Relevância da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica: recortes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio Integrado (EMI).

Vive-se numa conjuntura de debilidade da sociedade civil, cujos indicadores persistem na acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais, marcada pela falta de perspectiva na construção social e política (Candau, 2008).

Perante tal realidade e em contraposição surge o desejo de contribuir com a reconstrução e o resgate da dignidade humana, através da disseminação dos Direitos Humanos (DH), com a pretensão de prosseguir para uma sociedade permeada pela justiça social. Para isso, é necessário que se tenha o direito a uma educação pautada na preservação e no respeito aos DH, entre o conjunto dos outros direitos.

Para tanto, tem-se que a relação entre direitos humanos e educação deve ser entendida como um direito social e humano. A busca pela legalidade normativa da educação na sociedade é constante na sociedade contemporânea, por outro lado, a luta nesse momento é para garantir os meios de viabilizar sua efetivação no cotidiano dos sujeitos, no país. Sendo assim, torna-se imperativo prosseguir nos debates que exigem a efetivação da implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos currículos da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio Integrado (EMI), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e no Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Salienta-se a relevância da EDH para a educação através de um breve percurso conceitual sobre a temática.

Educar em direitos humanos é educar para a transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças e as individualidades possam ser respeitadas. É promover uma educação que direcione ao bem-estar social e intercultural, com vistas a uma transformação social (Antunes, 2010; Candau, 2007b; Silva; Tavares, 2012).

A transformação social deflagra modificações na natureza, nas instituições, nas relações sociais, nos comportamentos humanos individuais e coletivos. Esse processo de transformação social perpassa pelo ato de se libertar das forças ideológicas reacionárias, indo sobre as mesmas por meio de práxis autênticas. É por meio da ação e reflexão da ação dos sujeitos sobre o mundo que se torna possível transformá-lo. “[...] fora da busca, fora das práxis, os homens não podem ser” (Freire, 2005, p. 66).

O conhecimento crítico do mundo por meio de mediações educativas e culturais torna possível perceber as opressões e manipulações dos pensamentos. A educação libertadora subsidia relações pedagógicas culturais transformadoras e, nesse sentido, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2005, p. 58). Logo, essas interações sociais buscam possibilitar práticas dialógicas essenciais para a emancipação, podendo contribuir para as transformações sociais na realidade.

No ambiente escolar formal, os diálogos entre o educador e o educando são ferramentas que contribuem para a transformação social. Ao tempo que o conhecimento é construído por todos, se entende que ninguém sabe tudo ou tudo ignora, então, todos interferem na formação de todos (Freire, 2005).

É nessa perspectiva, que se processa o princípio da autonomia que, por sua vez, produz empoderamento entre os sujeitos envolvidos nas mediações das relações sociais capazes de transformarem o mundo em construção. Nessas relações que envolvem poder coletivo para transformação social, todos devem estar cientes das suas contribuições para a transformação da realidade. Nesse sentido, é quando todos os sujeitos adquirem consciência do seu dever de cidadão democrático e da sua participação na transformação social (Freire, 1967).

Para tanto, o objetivo da Educação em Direitos Humanos (EDH) está voltado para uma educação que transforma socialmente, capaz de modificar cenários de

exploração e violência através da conscientização, da emancipação social, da valorização das diferenças e do empoderamento do sujeito como todo, na construção de uma sociedade consciente e atuante. Uma educação histórica, que torna o sujeito resistente diante dos cenários de violações e violências, visando uma formação cidadã e democrática.

Os grandes marcos da EDH no Brasil e na América Latina foram tracejados em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vida digna para os grupos excluídos e a conscientização dos sujeitos de sua cidadania ativa, aquela que “requer a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (Benevides, 1991, p. 20). Consequentemente, para a consolidação dessa cidadania, é essencial o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e sua vivência (Silva; Tavares, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26 destaca a importância de se fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, sendo esses elementos parte do direito à educação, de sorte que as violações contra a humanidade sejam evitadas. No Brasil, toda pessoa tem direito à educação de forma gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, conforme o que determina a Constituição de 1988. A educação será orientada no sentido do completo desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos (ONU, 1948).

O documento que inicialmente inseriu a temática da EDH foi o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Organização das Nações Unidas – ONU, de 1966, documento ratificado pelo Brasil, em 24 de janeiro de 1992. Reconhece a dignidade humana como direito inalienável e a educação o direito de toda pessoa: “a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (Brasil, 1966, p.6). “Nesse importante mecanismo de proteção, o direito à educação não se restringe apenas à igualdade de oportunidade, mas, afirma que cada pessoa deve implicar-se na realização de direitos” (Zenaide, 2014, p. 34).

Dentre alguns eventos que baseiam o debate acerca da afirmação e da importância da EDH, destacamos dois, ocorridos na década de 70. Em 1974 a

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO aprovou a recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação, a paz internacional e, a educação relativa aos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Em 1978, a ONU realizou, em Viena, o Congresso Internacional sobre o estudo de Direitos Humanos (Trindade, 1984).

A EDH induz práticas voltadas para uma educação transformadora, contínua e agregadora em busca de conscientizar o sujeito de sua incompletude e impulsioná-lo à contínuas e progressivas lutas pela emancipação dos sujeitos para atravessar cenários, muitas vezes tenebrosos. “Dispensar-se da tarefa educativa equivaleria a [...] dispensar-se da própria condição humana. [...] não manter-se em permanente processo educativo equivaleria a [...] desumanizar-se (Carbonari, 2016, p. 264).

A importância de integrar a EDH na escola, no projeto político pedagógico e no currículo é perceber que se trata de uma educação que objetiva a transformação social. Enquanto a educação formal se fundamenta no desenvolvimento para uma vida útil, através de saberes e conhecimentos construídos no cotidiano e na história da humanidade. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar” (Freire, 2005, p. 90).

A educação tem a função de preparar o sujeito para sua atuação efetiva na sociedade e se faz de acordo com a necessidade apresentada em determinados períodos históricos e políticos, além de proporcionar formação cujo objetivo é transformar a realidade social, considerando o histórico constitutivo da mesma.

Em 1996, a Lei nº 9.394– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) foi promulgada trazendo em seu Título II os Princípios e fins da Educação Nacional, destacando no artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 34).

A Resolução Normativa nº 4 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação, que concebem o direito à educação como direito inalienável de todos os cidadãos é condição para o exercício dos DH como um de seus objetivos: “o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que

a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos” (Brasil, 2013b, p. 9).

Sendo assim, uma educação que prepara para a conscientização e o empoderamento do sujeito, na intenção de fazê-lo refletir a respeito de como foram formadas, construídas as desigualdades, as exclusões, as violências presentes na sociedade onde estão inseridos, precisa estar pautada nos fundamentos e princípios da EDH, a qual contribui para a construção intercultural e do diálogo, no sentido de contribuir para resolver problemas e conflitos. Figura-se como uma mola propulsora no intuito de transformar o cidadão num sujeito autônomo, liberto e crítico. E conforme Candau, “o “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (Candau, 2008, p. 54).

O empoderamento transforma o sujeito em um ser capaz de observar probabilidades no ambiente onde vive, a sua ação é ajustada para ir em busca da liberdade e da dignidade. Conhecer a história e identificar as opressões por parte dos detentores do poder é um mecanismo necessário para lutar e se sentir parte no processo de transformação da realidade, além de construir e buscar a manutenção de novas realidades. “A educação que prepara para a emancipação deve ser, sobretudo, uma educação [...] do conscientizar do passado histórico [...] para análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros” (Bittar, 2007, p. 317).

O objetivo em formar sujeitos emancipados torna-se uma necessidade no ambiente democrático, para que se consiga uma democracia efetiva, com a preservação do lugar do dissenso e do consenso nos processos decisórios, em que todos são capazes de apresentar propostas sem opressões nem ditaduras. A construção dessa forma de poder democrático tem como base a autonomia favorável ao debate, para a construção da cidadania, da diversidade e do respeito mútuo. “Uma democracia com o dever de [...] operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (Adorno, 2003, p. 142).

Para a concretização de uma educação transformadora é necessário que os envolvidos se identifiquem como protagonistas no processo de ensino aprendizagem. A construção de uma sociedade democrática deve ter como estrutura basilar a educação, pautada em diálogos capazes de motivar a construção de novas alternativas as quais direcionam reflexões e ações, de políticas públicas de Estado

para que uma escola de qualidade social seja ofertada a toda população. “Em termos de educação em direitos humanos, isso significa que a construção da compreensão do que são os direitos humanos, a um só tempo como conteúdo prático e como modo de vida, é processo feito de interação” (Carbonari, 2016, p. 269).

É fundamental que as temáticas pertinentes aos direitos humanos sejam trabalhadas a partir de diálogos atrelados à escuta, dessa forma, no momento em que se trabalha com o intuito de apropriar-se de novos conceitos e criar novas práticas. A importância da EDH advém da relevância, do sentido pleno e da afirmação da dignidade do sujeito de que esta educação traz consolidada em seu bojo. Neste sentido, pode-se afirmar que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos direitos humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de estabelecer uma cultura de Direitos Humanos, formando cidadãos (Brasil, 2012a).

Nesse sentido, entende-se que a preparação para que uma escola trabalhe na perspectiva da EDH deve estabelecer seus currículos na perspectiva interdisciplinar, com base na inclusão, na dignidade humana e na diversidade, consolidando-se como elemento de realização, de promoção e defesa dos direitos humanos no espaço educacional. Preparar os indivíduos para uma participação mais efetiva na formação de uma sociedade mais justa e democrática significa educar em direitos humanos (Brasil, 2013a).

A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas. [...] O avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político [...] da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico (Brasil, 2013b, p. 34).

Nessa direção, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos foi criado em 2004 por iniciativa da ONU. Os países membros das Nações Unidas, que aderiram ao Programa, tem como objetivo o fortalecimento da EDH nos diversos setores da sociedade, especificamente estimulando e incentivando ações nacionais e locais de EDH que contribuam para integrar a EDH em todos os setores da sociedade.

As finalidades do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) se direcionam para o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos, assim como das liberdades, o pleno desenvolvimento da personalidade e a dignidade

humana, facilitando a participação de todos no processo democrático do país, no trabalho para o desenvolvimento sustentável e concretização da paz, esforços centrados nas pessoas e na justiça social.

Organizado em quatro fases, o PMEDH lança sua primeira fase no período de 2005 a 2007, estendendo-se até 2009 voltada à integração da EDH nos sistemas de ensino primário e secundário, o que corresponde aqui no Brasil à Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A segunda fase ocorreu entre os anos de 2010 a 2014 conferindo prioridade da EDH para a educação, professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. A terceira fase abrange o período de 2015 a 2019 e traz uma proposta de fortalecer a implementação das duas primeiras fases, e promover a formação em DH para os profissionais de mídia e jornalismo. Por fim, a quarta fase do Programa compreende o período entre 2020 a 2024, tendo como ponto central a juventude, sobretudo na educação e formação em equidade, direitos humanos e não-discriminação, inclusão e respeito. Em relação a quinta fase do Programa, ocorreu durante o início do ano de 2023, uma consulta pública realizada pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) e o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), a respeito de possíveis temas e grupos prioritários para a quinta fase do Programa, que abrangerá o período de 2025 a 2029 (Instituto Aurora, 2023).

O PMEDH debruça-se sobre os seguintes objetivos:

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

Esse documento recomenda os seguintes princípios norteadores das atividades de EDH: I-promoção da interdependência, indivisibilidade e da universalidade dos direitos humanos; II-respeito e valorização às diferenças; III-análise e busca de solução para problemas como violência, pobreza e discriminação; IV-atribuição às comunidades e às pessoas dos elementos necessários para as suas necessidades em assunto de direitos humanos; V-inspiração nos princípios de direitos

humanos estampados nos diferentes contextos culturais, levando em consideração os acontecimentos históricos de cada localidade; VI-promoção dos conhecimentos sobre instrumentos e estruturas para a proteção dos direitos humanos e VII - a capacidade de aplicá-los em nível, local, regional, nacional e mundial; VIII-utilização de métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos; IX-promoção de ambientes de aprendizado dos Direitos Humanos; X- engajamento diários das pessoas no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos em realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas (UNESCO, 2012).

O enfoque a ser dado à EDH deve incluir os direitos humanos na Educação Básica. Considerando os objetivos gerais do PMEDH, o Plano de Ação da primeira fase tem como objetivos alcançar os seguintes resultados concretos: “I- promover a inclusão e a prática dos direitos humanos em níveis de ensino primário e secundário; II- oferecer diretrizes sobre os componentes decisivos da educação em direitos humanos no sistema educacional” (UNESCO, 2012, p. 22).

A EDH faz parte do direito a uma educação de qualidade. Esse direito vai além do ensino básico, ele deve ser dotado da capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos.

Para que a EDH pudesse ser fortalecida em todos os níveis da educação foi necessária a elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em 2012.

Tendo por base as orientações contidas no PMEDH fundamentados em seus princípios foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003, e suas posteriores atualizações (2006, 2013 e 2018), e ao versar sobre EDH na Educação Básica destaca a relevância da interação entre a educação escolar e a comunidade local e, prevê que a organização curricular e a formulação do projeto político pedagógico estejam alinhadas com esse diálogo social.

Trata-se de uma educação que não conversa, apenas, sobre formação cognitiva, mas assegura que a educação escolar deve incluir no processo de ensino aprendizagem a ampliação do desenvolvimento emocional, social e político dos sujeitos. A escola é um espaço social distinto onde se delibera a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Na contemporaneidade, a

escola é o local apropriado para estruturação de entendimentos de mundo, consciência social, formação para a cidadania, constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (Brasil, 2013a).

Além disso, é possível identificar no Plano as indicações para o desenvolvimento da cidadania ativa, cidadania que apresenta, além dos direitos e deveres políticos que decorrem do *status* de eleitor, uma atuação do cidadão em suas opiniões e, crítica, perante a sociedade em que vive, expressando suas ideias pública e livremente é a condição para a elaboração e mudança de todas as decisões (Urbinati, 2013), tem-se essa cidadania como um elemento imprescindível que visa contribuir para a materialização dos direitos humanos e superação das rupturas com as garantias de direitos.

Sendo assim, tem-se que o desenvolvimento de um projeto de escola pautado na EDH e na cidadania ativa almeja contribuir para a formação de uma cidadania como “ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos” (Silva; Tavares, p. 16, 2011) estando comprometida com os fundamentos da EDH e com uma cultura do respeito e da disseminação dos DH, devendo integralizar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola para alcançar o foco dessa temática de forma interdisciplinar e integralizada (Silva; Tavares, 2012).

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos [...] b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais [...] c) formação de uma consciência cidadã [...] d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva [...] e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2013a, p. 17).

Para que a EDH seja efetivada se fazem necessárias políticas de Estado que abarque os sistemas de educação como um todo, e os Direitos Humanos sejam eixos norteadores dos Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais permeando todo o currículo de forma transversal e interdisciplinar (Silva; Tavares, 2012).

Nessa direção, as políticas educacionais devem colaborar para efetivação e reconhecimento dos direitos humanos, através de documentos oficiais com força de lei.

A respeito de documentos oficiais que corroboram uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento social, é possível destacar o Decreto nº 11.697/2023, que convocou, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição 2024, política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. A Conferência realizou-se na cidade de Brasília, Distrito Federal, com o tema Plano Nacional de Educação - PNE, decênio 2024-2034 - política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. O tema da CONAE 2024, será abordado em diferentes eixos temáticos, dentre os quais discute-se no artigo 4, inciso III, Eixo 3, a respeito da Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade - equidade e justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e no combate as diferentes e novas formas de desigualdade, de discriminação e de violência (Brasil, 2023a).

O documento aponta que as desigualdades educacionais, sociais e econômicas presentes no país têm sido um desafio à plena efetivação do direito à educação. Em contrapartida, o disposto no art. 208, da Constituição Federal, de 1988 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita” (Brasil, 1988, p.154), fundamenta a garantia do direito à educação como uma obrigação estatal.

Sendo assim, o Eixo III do Plano, refere-se à concretização da educação pública e democrática nas instituições educativas de todos os níveis educacionais, destacando o debate sobre o respeito, a equidade e a justiça social para garantia do direito à educação, salientando que a defesa do direito à educação está atrelada à defesa dos direitos humanos. Desse modo, o Eixo III, “Educação, Direitos Humanos, Equidade, Inclusão e Diversidade” é central para o desenvolvimento desse processo educacional” (CONAE, 2024, p. 101).

Na mesma direção, o Eixo III do documento aponta como primeira proposição, a garantia do direito à educação para todas as pessoas em todos os níveis, com vistas à superação das desigualdades sociais, para melhoria da qualidade social educação básica e superior. Para tanto, foram traçadas algumas estratégias a serem desenvolvidas durante o decênio 2024-2034, dentre elas pode-se destacar a promoção e a garantia da educação inclusiva cidadã e acessível de qualidade e gratuita, da educação infantil aos demais níveis e modalidades de educação e a

Promoção dos “direitos humanos nos projetos político pedagógicos das instituições educativas dos respectivos sistemas de ensino” (CONAE, 2024, p. 111).

Na segunda proposição o documento visa instituir e materializar, progressivamente, políticas dirigidas à garantia do direito à educação, através de políticas de equidade embasadas nos princípios e respeito aos direitos humanos na perspectiva da garantia do direito à educação para todas as pessoas.

Para isso, foram estabelecidas as seguintes estratégias: constituir programas na educação básica e superior que colaborem para uma cultura em direitos humanos, apontando para o enfrentamento a todas as formas de discriminação; garantir na educação básica e superior acesso aos materiais didáticos, tecnológicos e pedagógicos, que necessitam ser disponibilizados nos procedimentos seletivos e no desenvolvimento das atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão; desenvolver propostas e programas de formação para educação para paz na educação básica; desenvolver políticas e ações na educação básica e superior, que contribuam para o enfrentamento e o combate ao desrespeito à dignidade humana (CONAE, 2024).

Logo, uma educação democrática que reconheça e garanta os direitos humanos, exige que a Educação formal esteja assentada nos princípios da dignidade humana e da justiça social. E, essa garantia está para além do currículo das instituições de ensino, mas no trabalho em conjunto com as vivências cotidianas entre todos os envolvidos na comunidade escolar, para o exercício da cidadania.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirma a garantia do direito à educação de qualidade como prática social. “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, p. 1). A lei determina que os conteúdos curriculares da educação básica deverão fundamentar e propagar seus valores no interesse social, nos direitos e deveres dos cidadãos, no respeito ao bem comum e na ordem democrática, além de prever que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto político pedagógico com vistas a uma gestão democrática (Brasil, 1996).

Todavia, a pesar dos avanços legais, o panorama brasileiro continua apresentando retrocessos, como é o caso da reforma do Ensino Médio instituída através da Lei nº 13.415/2017 “Uma reforma que legaliza o apartheid social na

educação no Brasil. [...] Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social” (Frigotto, 2016a, p.331). “Tão preocupante [...] tem sido o processo de desqualificar a educação pública, único espaço que pode atender ao direito universal da educação básica, pois o mundo privado é o mundo do negócio” (Frigotto, 2016b, p. 11).

Essas regressões sociais no âmbito educacional explicitam as determinações culturais, econômicas, políticas e jurídicas que impedem a universalização da educação básica pública e de qualidade, sobretudo no ensino médio (Frigotto, 2023). Em contrapartida, a Lei nº 14.644/2023 altera a LDB, para prever a instituição de conselhos escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares com fundamentos em uma gestão democrática, além de reiterar questões a respeito da qualidade social da educação. A LDB passa a vigorar observando as seguintes alterações:

Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes [...] com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: I – democratização da gestão; II – democratização do acesso e permanência; III – qualidade social da educação (Brasil, 2023b, p. 2).

As principais alusões para o tema da gestão democrática na educação básica a partir do advento da Lei nº 14.644/2023, que apresenta tais alterações nos dispositivos da LDB a respeito do tema, especialmente no que se refere à gestão democrática acerca da abrangência da dinâmica decisória no interior das escolas de educação básica, dispondo-se do apoio em potencial, dos Conselhos Escolares em matéria de gestão democrática das instituições escolares de educação básica, na conjuntura da autonomia que a lei lhes confere, em prol à prática social nos ambientes escolares, sobretudo na educação básica voltada ao mundo do trabalho.

A EDH está fundamentada nos princípios que visam, entre outros elementos, assegurar que os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos que as práticas a serem adotadas dentro do ambiente escolar sejam coerentes com seus valores.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos [...], c) a educação em direitos humanos, [...] deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e

ambiental,[...] e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica [...] f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2013a, p. 24).

Dentre as ações programáticas para promover a implementação da EDH nas escolas estão: a proposta de sua inserção nos documentos curriculares da educação, a integração dos seus objetivos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino, o estímulo junto aos profissionais da educação, suas entidades de classe e associações sobre sua reflexão teórico-metodológica (Brasil, 2013a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destacam a importância das metodologias de ensino sob a perspectiva da EDH e apontam alguns exemplos para a vivência destas metodologias e recomendam que a educação básica e todas as modalidades de ensino, inseridas nos sistemas de ensino experiencie a EDH tendo o cotidiano como campo fértil para a sua compreensão, buscando demandar o exercício da cidadania ativa de todos.

Nessa direção, a cidadania ativa se apresenta, para além de direitos e deveres políticos [...] quando “os cidadãos formam suas opiniões [...] para a elaboração e mudança de todas as decisões” (Urbinati, 2013).

Sob a perspectiva da EDH as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos /as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica - construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade [...], trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade [...], tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos[...] trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH (Brasil, 2012a, p. 14-15)

Nesse sentido, pode-se perceber que a EDH possibilita um caminho para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, que permeada nos documentos curriculares em todas as esferas da educação, é capaz de nortear toda comunidade escolar a disseminar uma cultura de Direitos Humanos, com o objetivo de construir uma sociedade com vistas à justiça social.

Quando os oprimidos descobrem, claramente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não puder ser feita em nível

intelectual, mas da ação, o que parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2005).

1.2 O Ensino Médio Integrado (EMI) e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): conexões com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH).

A Educação em Direitos Humanos (EDH) articula-se em harmonia com a concepção formadora dos Institutos Federais (IF). Esse diálogo é feito a partir dos seus aspectos conceituais e suas finalidades. Os Institutos Federais carregam em seu bojo o projeto de universalização do EMI gratuito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, propõe levar essa modalidade educacional para lugares que ainda não oferecem educação federalizada. Por conseguinte, esse modelo de ensino, ofertado pelo IF tem os preceitos da educação unitária, politécnica e omnilateral, como fundamentos democráticos (Escosteguy Filho; Salgado; Xavier; Lima, 2019).

O Ensino Médio Integrado na modalidade profissional é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma formação humana integral, indissociada do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que busca atender o sujeito em dimensão ontológica e como prática social, assim como, apresenta conteúdo propedêutico (geral) e técnico, que permite ao estudante uma qualificação frente às exigências do mercado de trabalho (Brasil, 2008c). O ser humano por ser histórico e social, age por meio de determinadas circunstâncias condicionado em sua ação pela cultura. “Um dos papéis da educação é [...] promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes [...] possibilitando o estabelecimento de relações sociais cada vez mais justas” (Pacheco, 2015, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reafirmam seu compromisso com os direitos humanos quando estabelecem:

O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB,

será orientado pelos seguintes princípios específicos [...] formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais [...] projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante [...] respeito aos direitos humanos como direito universal (Brasil, 2012, p. 2).

Nessa direção, o EMI ofertado pelo IF, tem sua fundamentação teórica com base na formação humana omnilateral incluindo o trabalho, a ciência e a cultura. A educação humanística é parte inseparável da educação técnica e tecnológica, em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho. O EMI é o procedimento curricular da Educação Integral, que possibilita uma formação que contempla todas as dimensões do ser humano, que não fragmenta a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, mas possibilita a articulação dos currículos com as práticas sociais (Pacheco, 2015).

Não obstante, a Educação em Direitos Humanos no ensino Integrado importa em proporcionar “um tipo de educação voltada para uma formação humana integral que proporcione ao ser humano uma emancipação política [...] com capacidade de intervir de maneira crítica na realidade em que vive” (Andrade, 2016, p. 59).

Para averiguar de que modo a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode ser desenvolvida no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como esta pode ser um fator de avanço social e, verificar quais entraves podem ser encontrados nessa modalidade de educação, cabe ponderar sobre suas bases conceituais, contexto histórico, disputas e projetos. Porquanto, a rede técnica federal de ensino prevê o projeto de universalização do EMI gratuito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por conseguinte, esse modelo de educação carrega preceitos da educação unitária, politécnica, de princípios omnilaterais, de cunho equitativo e democrático destinada a classe trabalhadora (Silva, 2012).

Nesse sentido, a atividade laborativa ou o emprego não se confundem com o trabalho como princípio educativo, este configura-se como a produção de todas as dimensões da vida humana, é um princípio ético político. Idealiza que o exercício da existência humana só pode ser realizado pelo desenvolvimento do seu potencial produtor e criativo que dão significado à existência da escola e do processo educacional, uma vez que a ligação entre a escola e o trabalho não pode se restringir à vida produtiva e à formação para o mercado (Frigotto, 2018).

1.2.1 O Trabalho como Princípio Educativo.

O trabalho como princípio criativo não significa formar para o exercício do trabalho, nem se confunde com o “aprender fazendo”. No entanto, define-se como a realidade produzida pelo próprio ser humano, tendo propriedade sobre ela sendo capaz de transformá-la. Capacita os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres do trabalho, de conhecimento e de cultura, e que o exercício dessas potencialidades potencializa a superação da exploração de uns pelos outros, isto é, o exercício do trabalho como princípio educativo (Ramos, 2008).

O trabalho como princípio educativo está ligado a uma educação não comprometida com a exploração da mão de obra. É vê-lo como essencial à formação por ser intrínseco ao ser humano, capaz de construir saberes e valores dos quais não pode abstrair (Andrade; Nascimento, 2016).

Desta forma, “A construção de um currículo que materialize a proposta de uma formação integrada [...] constitui-se naquela que considera o trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontológica e desvela sua dimensão histórica (Frigotto, 2018, p. 284), assim como naquela que contempla o conhecimento como totalidade, a começar da relação entre trabalho, ciência e cultura, e da inferência entre conhecimento geral e específico e, que percebe a particularidade da escola como espaço privilegiado de conhecimentos, onde não poderia haver diferença de classe no alcance a esses conhecimentos (Frigotto, 2018).

1.2.2 Omnilateralidade.

A omnilateralidade considera as capacidades adquiridas no decorrer da história pelo ser humano e permite a realização de novas capacidades. A função social da educação tem por base atender a formação omnilateral, tendo em vista que não se pode reduzir o trabalho em mercadoria, dado que suas dimensões estão ligadas ontológica e historicamente. A omnilateralidade da formação alude o conhecimento do mundo pelos homens, por meio das noções das características do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem-se como

conhecimentos da formação geral (Ramos, 2014b).

Alguns teóricos compreendem que o desenvolvimento da omnilateralidade depende do sistema econômico por se tratar da formação humana de todas as capacidades humanas, prevista em Marx. Essa não poderia ser alcançada no sistema econômico capitalista, fundado sob a divisão do trabalho, no entanto o socialismo seria possível, pois aqui o homem poderia desenvolver todas as suas potencialidades (Nozaki, 2015). Segundo a dialética de Marx, elas só poderiam nascer e serem amplamente satisfeitas em relações não burguesas, em uma sociedade livre, visto que o homem omnilateral é resultado da totalidade das relações cotidianas não alienadas (Souza Júnior, 2013).

Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade) (Frigotto, 1988, p.444).

A compreensão sobre o entendimento de omnilateralidade do ser humano está situada na apreensão desse enquanto uma totalidade histórica, que consiste em natureza, individualidade e relação social. É ser uma unidade na diversidade social, psíquica e física. Se faz necessário a compreensão dos aspectos: o mundo da necessidade material que consiste no entendimento de um ser que possui necessidades imperativas e o mundo das liberdades em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas. A omnilateralidade contrapõe-se ao reducionismo histórico do ser humano unilateral, formado, educado e habilitado para desenvolver traços funcionais no mercado (Frigotto, 1988).

1.2.3 Politecnia.

A ideia de Politecnia abarca a articulação entre trabalho intelectual, trabalho manual e uma formação a partir do trabalho social, ampliando os fundamentos e os princípios da organização do trabalho na sociedade, o que admite uma compreensão do seu funcionamento (Saviani, 1989). “Tal concepção foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante” (Saviani, 2003, p. 146).

Perante as diferentes perspectivas, a politecnia caracteriza-se em três eixos

em relação à educação. A dimensão infraestrutural da educação politécnica coliga os aspectos relacionados ao mundo do trabalho. A dimensão socialista apresenta a relação entre a compreensão de formação humana e um projeto de formação de uma sociedade sem classes. Já a dimensão pedagógica apresenta a superação da dualidade existente entre a educação técnica profissionalizante voltada para a classe trabalhadora e a educação intelectual para a classe burguesa (Rodrigues, 1998).

A controvérsia a respeito da denominação mais adequada sobre a concepção marxiana de educação que surgiu em 1988, perdura na contemporaneidade, o que tem gerado dúvida entre educação politécnica e educação tecnológica. Tendo esta última sustentado a posição de uma mudança extraordinária no discurso econômico e pedagógico da burguesia, o conceito de tecnologia foi considerado mais apropriado pelo discurso dominante, portanto, o entendimento de politecnia foi conservado na tradição socialista constituindo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em analogia àquela correspondente à concepção dominante (Saviani, 2003).

A politecnia, busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões (Frigotto, 1988, pg. 444)

A escola de pretensão politécnica terá que ser uma escola que aceita o desafio da modernidade, “que se coloca na perspectiva da politecnia [...] numa concepção omnilateral de homem [...] que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material” (Frigotto, 1988, p. 444). A politecnia centra-se em contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo tecnicismo, profissionalismo. É uma educação que implica a busca de eixos estruturantes de conhecimento de forma orgânica, que possibilite a formação do homem em todas as suas dimensões. Esta carregará a responsabilidade de ser uma escola que aceita o desafio da modernidade técnica (Frigotto, 1988).

1.2.4 Escola unitária e dualidade da educação.

A escola unitária compõe uma das bases conceituais bastante relevantes nas pesquisas a respeito de Ensino Médio Integrado (EMI) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O surgimento da escola unitária não se reduz aos limites da

educação escolar, abrange toda a vida cultural e social do sujeito. Tem-se o entendimento que, iniciou-se a partir das relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, tanto no âmbito escolar, como na vida social (Santos, 2021). O princípio unitário se reflete em todos os organismos de cultura semeando novos conteúdos. A escola unitária busca educar de forma conjunta para as atividades intelectuais e manuais, para proporcionar uma orientação múltipla em relação às atividades profissionais futuras, sem predeterminar escolhas (Manacorda, 2022). Além disso, a escola unitária é aquela que integra de forma teórica e prática o mundo do trabalho com o mundo da educação.

Nessa perspectiva, entende-se a escola única, politécnica, como aquela que busca superar a proposta burguesa de educação e que potencialize a transformação estrutural do fato e tem o trabalho como princípio educativo que se desenvolve a partir da articulação entre teoria e prática e a negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, entre educação propedêutica e educação profissionalizante.

O Ensino Médio Integrado à educação profissional é possível e necessário numa realidade desfavorável conjunturalmente. A EPT pode “potencializar mudanças para que, superando-se essa conjuntura, seja constituída uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa” (Ramos, 2008, p.16).

Trabalho e educação estavam unidos, mas rupturas foram alterando as estruturas sociais de modo a separá-los, desde o advento da propriedade privada, a apropriação dos meios de produção. Desse contexto, surgiu a divisão da sociedade em classes, inaugurando a dualidade social e, com ela, a dualidade educacional, ambas reforçadas mais tarde pelo modo de produção capitalista, e, assim, a formação intelectual para dirigentes foi institucionalizada como escola: cisão entre escola e produção (Saviani, 2007).

O dualismo da escola no modo capitalista de produção surge devido à presença de aspectos internos, documentais e pedagógicos, que se destinam a uns e não a outros.

A escola ao explorar [...] as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho (Frigotto, 1989, p. 24). à

A história da educação no Brasil é a história do enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Tem a função de preparar para a continuidade da educação e para o mundo do trabalho, isto lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 2007).

Sendo assim, o EMI, ao construir um projeto unitário de educação, tem como objetivo a ampliação dos espaços públicos da educação profissional como uma estratégia que contribui para a universalização da educação básica. Tem-se uma direção para superação da dualidade entre formação geral e específica que afasta a contrariedade da formação para o mercado de trabalho e seus objetivos, para o ser humano, deslocando a lógica da formação de dirigentes, para que todos possam ser dirigentes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

2 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA UM CURRÍCULO PERMEADO À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

O currículo é um campo de relações e intenções sociais, políticas e econômicas, componente construtivo do contexto produzido e produtor de relações, de práticas e saberes escolares. A discussão entre o que ensinar e como ensinar é refletir sobre o currículo. Este tem a ver com o tempo e com a história, uma vez que marca e interfere no decorrer da vida.

Deste modo, o currículo é espaço privilegiado na construção da identidade de toda comunidade escolar e vai para além do prescrito, ele é vivido, combinando avanços e retrocessos, adequação e contestação, resistências e negociações, é um campo de seleção cultural (Fonseca, 2007) e está entrelaçado naquilo que significamos, naquilo que nos tornamos: na nossa identificação, na nossa subjetividade (Silva, 2007).

Argumenta-se que o currículo contribui para compor determinadas formas de ver o ser humano, o mundo, as culturas e a própria história. É uma ferramenta escolar que aparece como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem objetivar à concepção de experiências adequadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, para que se possa manter a norma numa revisão constante, para que nele se atuem as oportunas reacomodações (Sacristán, 2019).

Nesse sentido, e a partir do movimento curricular, os projetos curriculares que se fundamentam nos princípios da EDH encontram apoio no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2013 por ser um documento de referência e base para a política interna de Educação, Cultura e Direitos Humanos em todas as esferas do Estado brasileiro e considerar a educação um meio de promover e disseminar os DH.

O Plano compreende a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e articulada às várias dimensões sob as quais se fundamentam suas bases e estabelece que a Educação em Direitos Humanos por ser um dos eixos fundamentais na Educação Básica, seus teores devem estar presentes nos documentos curriculares de forma transdisciplinar. A prática

escolar deve ser orientada para EDH, garantindo o seu modo transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2013a).

Nessa direção, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), estabelecidas através da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Conselho Pleno, determinam como objetivo central da EDH, “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” (Brasil, 2012a, p. 2).

Os princípios que fundamentam as DNEDH estão estampados no Capítulo 2 e possuem a finalidade de promover a educação para mudança e transformação social apoiados na dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

O caráter compulsório das Diretrizes estabelece que a EDH deve ser observada, e adotada de forma sistemática por todos os envolvidos nos processos educacionais, como um dos eixos fundamentais do direito à educação, no sentido de promoverem práticas educativas fundadas nos DH para sua promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana dos sujeitos de direitos observando os princípios da igualdade e defesa da dignidade humana (Brasil, 2012a). Além do disposto nos artigos 6º e 7º do documento, o Parágrafo Único deste admite outras formas de inserção da EDH nas organizações curriculares:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão; bem como dos diferentes processos de avaliação. 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 (Brasil, 2012a, p. 21).

Desse modo, é possível perceber que as políticas nacionais para EDH estampadas no PNEDH e os textos normativos dispostos nas DNEDH carregam em seu bojo de forma expressa a determinação da inclusão e vivência dos princípios da EDH nos documentos curriculares da escola. Os textos documentais determinam que essa temática seja contemplada como conteúdos que devem permear todo o currículo, assim como as práticas pedagógicas de forma integralizada e transversalizada. “A transversalidade dos direitos humanos é, portanto, uma conquista prática de ações [...] de vários olhares sociais e disciplinares, de vários campos de conhecimento” (Zenaide, 2008, p. 176). Estabelecem os temas dos Direitos Humanos como metas fundamentais e princípios orientativos dos documentos curriculares para os vários níveis da educação brasileira. Nesta pesquisa procura-se lançar luz sobre a Educação Básica, com recorte para o Ensino Médio Integrado.

Diante do exposto, vê-se que a temática da EDH além de ser tratada com previsão formal, importa que seja trabalhada interdisciplinar e transversalmente conforme indicam as DNEDH. Sendo assim, implica dizer que “os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligada a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas” (Yus, 1998, p.17).

Educar na transversalidade implica uma mudança na perspectiva do currículo escolar, enquanto que vai mais além da simples complementação das áreas disciplinares, trazendo elementos éticos ou sociológicos, senão removem criticamente as bases das exigências emancipadoras do século XIX, para remoçá-la e pô-la a serviço das exigências emancipadoras dos habitantes dessa “aldeia global” que já constitui nosso planeta (Yus, 1998, p. 18).

A determinação de transversalidade e na atuação da EDH dentro dos ambientes escolares, prevista pelas políticas públicas, trata ainda da formação de profissionais, estruturação de núcleos de educação e pesquisas em DH, além de outros mais voltados diretamente para instituições de ensino.

Os temas transversais são meios essenciais e de tratamento curricular, pois possuem bastante conteúdos atitudinais. São relevantes na criação de uma escola voltada à educação para a vida. Os temas buscam recuperar o valor da educação para a escola, porém não isentam de valores humanísticos, contudo, consistem numa educação voltada para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários (Yus, 1998).

No entanto, a transversalidade não pode ocorrer de forma setorizada, formada de uma disciplina ou ser colocada sob a responsabilidade de determinadas áreas curriculares, como nas disciplinas de linguagens e ciências sociais, ou nas atividades e projetos extraclasse. A determinação legal é que a EDH integre os projetos pedagógicos das escolas a partir da documentação curricular (Candau, 2007a).

Na perspectiva curricular, o documento deve ter como objetivo a formação humana e ser estabelecido de maneira democrática para colaborar com a humanização das pessoas, devendo ser entendido como uma rede de conversação que permita uma visão interdisciplinar e a inclusão de novos saberes. Nessa perspectiva, está incluso não apenas o currículo explícito, mas também o currículo oculto, formado por rituais, regras, procedimentos (Moreira; Candau, 2007).

A transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos deverá ser trabalhada nas escolas através de uma educação para a vida, sem se ater apenas a ensinar conhecimento. Os conteúdos estão conectados com as inquietações cotidianas do cidadão que participa da democracia. Por sua vez, tais conteúdos apresentam a oportunidade de reaver a autêntica educação, mobilizando as atitudes e os valores dos discentes, para formar cidadãos críticos, autônomos e solidários (Yus, 1998).

A EDH é entendida como uma educação para a democracia e cidadania. Tarefa que demanda o esforço de toda comunidade escolar para “o desenvolvimento dos direitos humanos, que inclui a compreensão de que eles devem fundamentar-se de forma solidária e com consciência cidadã, para tanto, exige-se os esforços do movimento conhecido como educação em direitos humanos (Fritzsche, 2004).

Uma Educação em Direitos Humanos diligente, não apenas proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e estruturas para protegê-los, mas desenvolve as atitudes necessárias para requerer, aplicar e defender e os direitos humanos na vida cotidiana do cidadão. Vale reiterar que a educação, sozinha, não terá capacidade de resolver todos os problemas, no entanto, auxilia grandemente nesse caminho (Gorczewski, 2015).

Tem-se que a discussão sobre a concepção de currículo passa pela necessidade de construir um ambiente educativo capaz de ampliar a aprendizagem, sem perder de vista o conhecimento científico, mas, em conjunto com o convívio e sensibilidade, condições necessárias para a construção da cidadania e promoção dos

Direitos Humanos. “Nossa sociedade pede à escola que forme pessoas capazes de viver e conviver em sociedade, pessoas que saibam a que se ater e como se conduzir” (Yus, 1998, p. 17).

A EDH é entendida como uma estratégia educacional, um processo educativo sistemático multidimensional no campo dos Direitos Humanos que envolve diferentes etapas e níveis de aprofundamento, e que orienta a formação do sujeito de direitos, como a sensibilização dos sujeitos envolvidos, a proximidade com o contexto escolar, o conhecimento da problemática dos direitos humanos no contexto escolar e comunitário, leitura crítica da realidade e sua articulação com os direitos humanos, buscando compreender de que modo os direitos humanos são importantes para a consolidação de uma cultura democrática, que respondam às demandas sociais (Brasil, 2013a).

2.1 O currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH).

O currículo integrado não é compreendido apenas como um projeto pedagógico ou um desenho curricular, mas em várias possibilidades as quais favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração. A educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas que permitam a integração à vida social e produtiva (Grabowski; Kuenzer, 2016).

A contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social são princípios que podem orientar o currículo integrado. A contextualização diz respeito à articulação dos conteúdos formativos com a realidade social, com os projetos políticos e suas organizações sociais, enquanto “o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento [...] decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (Frigotto, 2008), p. 43).

Cumprе ressaltar, que a interdisciplinaridade compreende que é na totalidade dinâmica que as construções mentais particulares se fazem verdade, aqui as disciplinas se subordinam a um objetivo geral, o de conhecer e transformar a

realidade. Em sua concepção, tem-se que a metodologia de trabalho interdisciplinar sugere a integração de conteúdos, ou seja, passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento (Gadotti, 1999).

Além disso, a configuração curricular na Educação Básica precisa incitar o protagonismo aos DH mediante proposta de viés educativo e plural, e a transversalização necessita se concretizar a partir de práticas pedagógicas interculturais, interdisciplinares e interdiscursivas (Candau, 2013), unindo forças para o compromisso com a transformação social, que se revela pela teleologia do projeto educação integrada, tendo os conteúdos formativos subordinados aos objetivos de transformação social (Araújo; Frigotto, 2015).

Por esse motivo, compreende-se a importância de adotar a EDH nos projetos curriculares priorizando a formação integral nas dimensões epistemológica, tendo acesso aos conhecimentos referentes aos DH axiologicamente, vivenciando os valores dos DH, e de práxis, agindo conforme os valores e conhecimentos desenvolvidos. A adoção da EDH no currículo busca evidenciar e vivenciar os princípios, valores e promoção dos DH. Vale ressaltar que tal adoção passa por um processo político que implica em escolhas sobre o conteúdo que será ensinado, como será ensinado, em quais contextos se fará a avaliação, ou seja, as opções sobre o que fará parte do currículo e o que ficará de fora são decisões políticas, no momento em que expressam uma concepção de sociedade (Sacristán, 2019).

Cumpramos ressaltar que a implementação da EDH nos documentos curriculares da Educação Básica é uma exigência normativa, um dos pontos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) que deve ser atendida, uma vez que guardam relação com a formação integral do sujeito.

Um dos pressupostos da EDH é a problematização da realidade a partir dos Direitos Humanos, para tal objetivo cumpre conhecer a realidade local da instituição como um passo importante na implementação de projetos voltados a essa categoria de formação educativa.

Apesar disso, busca-se destacar que a elaboração dos Projetos Pedagógicos de cursos (PPC) que pretendem formar cidadãos críticos e conscientes precisa estar comprometida com a formação para atuação na sociedade, com responsabilidade social, ética e humana que vão além de conteúdos disciplinares e teóricos.

Portanto, vale afirmar que a EDH deve ser introduzida como eixo orientado tanto do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), quanto do PPC da escola. O Projeto Político Pedagógico compreende os conteúdos curriculares, as metodologias e o modo de organizar a existência escolar, numa gestão democrática tem-se o reconhecimento da liderança de um projeto coletivo. Dessa forma, não nega o conteúdo designado na escola, mas o confronta com a realidade e as novas exigências sociais, adotando novos horizontes (Gadotti, 1999).

Logo, entende-se que a EDH precisa incidir de forma interdisciplinar, transversal e multidimensionalmente, que não seja apenas um espaço para oferecer disciplinas e conteúdos isolados, esporádicos ou pontuais. “A transversalidade pode implicar na [...] na formação integral do sujeito, no modo de legitimar a inserção de conteúdos e temas transversais” (Zenaide, 2008, p. 180).

A expectativa é que as instituições educacionais ofereçam formação em EDH que abranja e transversalize o currículo e todo processo de formação discente, para que se tenha uma formação desde o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) comprometida com a luta, o respeito e a promoção dos DH e pela justiça social.

Sendo assim, é necessário promover a prática e a defesa dos Direitos Humanos, principalmente no ambiente escolar, começando pelo repensar os currículos. Nessa concepção, a EDH não se limita apenas à contextualização social, ela vai além, embora a contextualização seja imprescindível para a compreensão de sua construção. “Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área [...] são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico” (Silva, 2010, p. 49). Todavia, para que essa prática seja efetivada, é necessário que as escolas, sobretudo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, abordem as temáticas da EDH através da interdisciplinaridade, transversalidade curricular e das práticas pedagógicas, para alcançar uma formação multidimensional.

A Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, particularizadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com embasamento

na reunião de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Juridicamente atende à categoria de autarquias vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), possui personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar suas atividades de forma descentralizada. Dessa forma, nasce o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), com o propósito de promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, tendo como base o princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, empenhada em desenvolver a prática cidadã e inclusiva, como forma de contribuir para a formação integral do sujeito e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2022).

A formação integrada, assumida como princípio educacional, sugere a superação do pragmatismo que restringe a educação a sua funcionalidade e inclui outras práticas formativas, constituindo-se num reforço à formação fragmentária que dificulta o trabalho interdisciplinar. Organizar um currículo escolar a partir da formação integrada supõe a superação das técnicas isoladas e minimizadas de uma visão ideológica e funcional à produção na escala do conhecimento. Implica não se limitar à filosofia dos anos 1930, que aplicava ao sistema de formação profissional a máxima de ensinar apenas o que serve para o mercado (Frigotto, 2008).

Sendo assim, a formação no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecida pelo IFPE tem como função social o desenvolvimento da educação tecnológica em todos os seus níveis e modalidades. Logo, o IFPE contribui com a formação de profissionais qualificados para atuar mundo do trabalho, com capacidade humanística, técnica e científica, valorizando e respeitando as peculiaridades e demandas locais e regionais, assumindo o trabalho como princípio educativo e base para a organização curricular, visando aos seus conteúdos e estratégias de ensino aprendizagem a perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (IFPE, 2022).

Os currículos dos Cursos ofertados pelo IFPE são constituídos sob autonomia e responsabilidade da Instituição, contanto que adequado à legislação vigente.

Contudo, a maioria dos currículos coloca ênfase na disciplinaridade e na

formação de competências. Não obstante citarem os DH como conteúdo, não apontam sua concepção, nem fundamentam seus princípios e valores. “Não pode ser setorizada, transformada em uma disciplina [...] Trata-se de integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos das escolas e concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo (Candau, 2007a).

Por conseguinte, vale destacar a importância da concepção do currículo de forma multicultural e transversal, questionando seu posicionamento do ponto de vista histórico e disciplinar. Para isso, se faz necessário entender que a prática pedagógica da EDH está ajustada no saber docente dos Direitos Humanos, ou seja, num conjunto de saberes específicos e necessários à prática docente em direitos humanos (Morgado, 2001). Tais saberes se relacionam aos saberes curricular, que se apresenta concretamente sob a forma de programas escolares, que os docentes devem aprender e aplicar, pedagógico, obtidos por meio de concepções decorridas de reflexões racionais que dirigem os sistemas representativos que norteiam a prática educativa e experiencial, que provém das experiências dos professores no exercício da sua profissão, derivam das experiências práticas cotidianas, também denominados de saberes práticos (Tardif, 2014).

As práticas pedagógicas de EDH devem ocorrer não apenas no aspecto teórico, mas, sobretudo, na prática diária perante as diversas situações do cotidiano escolar. Além disso, devem ter natureza permanente, continuada, global, compartilhada por todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional (Benevides, 2000), sendo fundamental que os conhecimentos trabalhados na EDH sejam colaborativos, práticos, permanentes e estejam ligados ao cotidiano de toda comunidade escolar, necessitando operar de forma contínua e focada na coletividade.

Uma educação em Direitos Humanos efetiva se desenvolve por meio de práticas contínuas, através de um trabalho coletivo e participativo integrado [...] articulando teoria e prática da realidade [...] É imprescindível lembrar que os conhecimentos sobre os Direitos Humanos não podem ser apenas teóricos, eles precisam se relacionar ao cotidiano das pessoas e à realidade social de que fazem parte. Uma educação em Direitos Humanos efetiva se desenvolve por meio de práticas contínuas, através de um trabalho coletivo e participativo integrado que atravessa todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade política, civil, econômica, social e cultural de cada indivíduo e comunidade (Almeida; Reis, 2018, p. 55-56).

De modo efetivo, um currículo pautado nos DH possibilita a promoção de reflexões e denúncias das desigualdades sociais. A essencial proteção dos direitos

humanos demanda processos políticos específicos, dirigidos a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas da exclusão. Ou seja, a implementação dos direitos humanos promove tanto a universalidade, quanto a indivisibilidade desses direitos (Piovesan, 2006).

Nessa direção, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade [...] este desafio atravessa, conseqüentemente, as questões relacionadas ao direito à educação e à educação em direitos humanos hoje, assim como suas inter-relações (Candau, 2012, p. 719).

Portanto, o currículo do Ensino Médio Integrado, embasado nos princípios e fundamentos da EDH, através da interdisciplinaridade e da transversalidade, buscará superar os modos isolados, advindos de uma cultura colonial, no sentido de formar sujeitos sociais, conscientes de seus direitos e deveres.

Dessa forma, a escola que visa contribuir para uma educação integral e invista no desenvolvimento da cidadania ativa dos sujeitos de direitos, na democracia e na transformação social, precisa ajustar seus valores, vivências e práticas pedagógicas curriculares no compromisso com a promoção e disseminação dos DH.

2.2 O currículo educacional.

Entende-se que o currículo na área educacional conceitua-se como um processo educativo de diálogos humanos em torno dos conteúdos culturais e existenciais, não sendo apenas aquilo que está disposto e regulariza o que se deve ensinar e aprender no ambiente escolar. As teorias curriculares modernas elevaram as suas perspectivas apontando como foco principal o sujeito, buscando compreender todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas, valorizando a diversidade e o respeito passando a considerar a ideia de que o conhecimento se transforma nos diferentes tempos e lugares (Silva, 2010).

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática de instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2008, p.169).

No entanto, embora haja um discurso ordinário sobre a definição do currículo que deve ser ensinado formalmente nos processos educacionais atuais, o mesmo carrega, em seu esboço, processos de dominação, de identidade e de poder (Silva, 2015).

Em oposição ao padrão tradicional que dominava o mundo ocidental destacam-se as pesquisas que procuram entender qual é o papel da escola na organização, conservação ou modificação das relações sociais, visto que por meio dela são promovidos determinados valores e conteúdos (Libâneo, 2015), surge o entendimento proclamado nas concepções modernas de currículo e sua política de aplicação e reformulação tem por base as teorias curriculares críticas e pós-críticas.

As teorias críticas do currículo apontavam que a função do currículo, mais do que um conjunto ordenado de matérias, seria também a de conter a estrutura dominante e permitisse uma perspectiva libertadora ao reconhecer que as desigualdades reproduzidas nos documentos escolares contemplavam as classes dominantes e geram exclusão.

As práticas curriculares, no sentido crítico, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social. As teorias pós-críticas aprofundam as teorias críticas, considerando os direitos dos sujeitos e reafirmando que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Dessa forma, sua função consiste em adaptar-se ao contexto específico da comunidade escolar para que se compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de respeito (Silva, 2010).

No entanto, essa pesquisa manifesta limitações metodológicas e práticas. Consequentemente, considerou-se como objeto dessa pesquisa, apenas o currículo na perspectiva conceitual e restrita de currículo, do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife, como recorte metodológico. Ou seja, a pesquisa visa debruçar-se apenas sobre o material escrito e positivado nos documentos oficiais do Instituto: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho, alvo de nossa pesquisa, na matriz curricular do curso, analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia - que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõe a base diversificada, ou formação complementar; e a

disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso.

Levando isso em consideração, tem-se que o IFPE expressa sua concepção de currículo no PPPI ao ponderar que sua organização deverá ocorrer de forma integrada, a fim de agenciar articulação entre teoria e prática, gerando oportunidade de participação do discente em programas, ações e projetos de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que compunham os currículos (Brasil, 2024, p. 1).

De acordo com essa perspectiva, o planejamento curricular precisa se ajustar na organização e na concepção didático-pedagógica da Instituição, de forma flexível. O currículo integrado se propõe como tentativa de considerar uma compreensão integral do conhecimento e de promover a interdisciplinaridade na sua construção, colaborando para a superação da fragmentação do ensino, levando em consideração a formação integral dos estudantes (IFPE, 2012).

Importa que o currículo no ensino médio integrado contemple as diferentes dimensões para a formação integral, a saber: a formação do homem coletivo, a formação do homem-indivíduo, a formação do homem histórico e a formação do homem ecológico. Essas dimensões da formação são sustentadas nos princípios da solidariedade, ética, pluralidade cultural e sustentabilidade, que estão imbricados em complexas relações socioambientais, as quais promovem inter-relações entre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente, objetivando o exercício de uma cidadania ativa, numa concepção de educação que visa ao desenvolvimento social e emocional do homem (IFPE, 2012, p. 70).

O Curso Técnico de Segurança do Trabalho estabelece a seguinte posição:

A concepção de Organização Curricular do Curso de Segurança do Trabalho prima por princípios presentes no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2012, que visa a formação integral e integrada do cidadão. Toda a organização, seleção e direcionamento dos saberes foram pensados com o intuito de formar profissionais com conhecimentos tecnológicos, científicos e cidadãos. O intuito é ir além da qualificação profissional, buscando também a formação humana. Neste sentido, todo processo formativo é alicerçado nos princípios pedagógicos da Interdisciplinaridade, da Contextualização e da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, materializados por meio de umas práxis pedagógicas fundamentadas no diálogo e numa metodologia orientada para abordagens teóricas e práticas, capaz de promover uma aprendizagem significativa para os profissionais em formação (IFPE Recife, 2014, p. 26).

A estrutura curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho, oferecido pelo IFPE *Campus* Recife, representada pela matriz curricular, está dividida em três partes: “as bases comum ou científica,

diversificada e tecnológica, contemplando um conjunto de competências e habilidades tendo em vista à construção gradativa do Perfil do Profissional” (IFPE Recife, 2014, p. 27). Conforme representação exposta no anexo A.

Fica bastante claro como a escola tem a capacidade de influenciar as práticas culturais e as relações sociais cotidianas, influenciando a organização econômica, política e social. O currículo tem a função, tanto de mostrar a toda comunidade escolar os conhecimentos já elaborados e acumulados, quanto naturalizar algumas relações, crenças e valores humanos.

Sendo assim, ao acompanhar os conteúdos distribuídos ao longo dos anos de escolarização, os docentes tendem a absorver maneiras específicas de pensar que podem fazê-los aceitar a sociedade e suas contradições tal como se mostra, ou, em outra análise, os assuntos apresentados pelo currículo podem dar aos docentes o poder de analisar as desigualdades, as violações de direitos, os processos excludentes, tornando-se capacitados a lutar pela reorganização de maneira mais equitativa e justa.

Consequentemente, a partir da análise curricular na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), tem-se o desafio de construir um currículo que se distancie da lógica disciplinar e cientificista, para avançar na solidificação de uma prática curricular que, promova, respeite e vivencie cotidianamente, como fundamento social, a dignidade humana.

Afinal, a consolidação de uma cultura pautada nos Direitos Humanos requer a revisitação do currículo e da cultura escolar hegemônica, baseada historicamente na concepção de universalidade dos conhecimentos educacionais.

Sendo assim, as estratégias metodológicas para efetivação da EDH poderão se dar a partir da dialogicidade e integração, privilegiando a atividade, a participação e a realidade social dos sujeitos imbuídos no processo de ensino aprendizagem, “A vivência da democracia na escola pela tomada conjunta de decisões constitui-se um exemplar espaço para a educação das novas gerações na perspectiva da construção de um outro mundo possível” (Moll, 2012, p. 140), trata-se de transformar mentalidades, atitudes e comportamentos organizacionais e exercícios cotidianos de toda comunidade escolar. Para tanto, é necessário educar em direitos humanos, oportunizar experiências em que se vivencie os direitos humanos (Candau, 2013).

3 MÉTODO E INSTRUMENTOS

O problema que delinea o presente estudo centraliza-se na seguinte questão: A Educação em Direitos Humanos (EDH) está inserida no currículo do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife, segundo os preceitos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH)?

A pesquisa fundamenta-se no seguinte objetivo geral: verificar se a EDH está contida no currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho ofertado pelo IFPE, *Campus* Recife, de acordo com os preceitos das DNEDH e PNEDH. Quanto aos objetivos específicos tem-se a seguinte pretensão:

- Verificar se os conteúdos relacionados à EDH estão incluídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE.
- Investigar através do Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho quais disciplinas são contempladas com os temas da EDH.
- Refletir se a abordagem dos conteúdos da EDH, com base na análise documental do currículo do IFPE, implica na efetivação da EDH, tendo como base os preceitos e determinações do PNEDH e das DNEDH, assim como na fundamentação teórica deste trabalho.

O desafio desse estudo funda-se em definir o percurso metodológico que nos possibilita verificar se a EDH está contida no currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, de acordo com os preceitos do PNEDH e das DNEDH, na esfera do IFPE, *campus* Recife.

A forma de abordagem do problema refere-se a uma pesquisa qualitativa, considerando que pela abordagem qualitativa o pesquisador estabelece um contato estreito e direto com os fenômenos em situação de estudo, observando um determinado problema enquanto processo (Lüdke; André, 2013).

Esse tipo de análise depende de vários fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Sendo assim, pode-se definir esse processo como um encadeamento de atividades, que envolve redução, categorização e interpretação dos dados, além da redação do relatório (Prodanov, Freitas, 2013).

É possível perceber o caráter social e a necessidade da pesquisa qualitativa no campo educacional por estar vinculada a uma problemática existente, pois a mesma alcança maior efetividade quando alcança determinadas demandas sociais.

Os procedimentos técnicos escolhidos em relação à sua natureza tratam-se de um levantamento bibliográfico e documental. A técnica de levantamento bibliográfico e documental, prioriza estabelecer descrição e compreensão do objeto da pesquisa, por meio de artigos científicos, livros, documentos nacionais e internacionais em matéria de publicação periódica (Chizzotti, 2003).

Essa categoria, além de empregar fundamentos e contribuições de vários autores sobre determinado assunto, utiliza-se também de documentos que se destacam no momento em que se pode organizar informações que se encontram dispersas, atribuindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta (Prodanov; Freitas, 2013).

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico (Fonseca, 2002, p. 32).

Os dados coletados foram avaliados conforme o critério da análise de conteúdo. O processo de análise de conteúdo de documentos suscita a decisão sobre a unidade de análise (Sá-Silva; Almeida; Guindane, 2009). Tendo como ponto de partida um conjunto de técnicas de análise das comunicações em busca de obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2000, p. 48).

O levantamento bibliográfico constituiu-se na leitura sobre o currículo e a correlação entre a EDH e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino

Médio Integrado (EMI). Com o propósito de demonstrar relações conceituais e teóricas entre os temas, foi feito um levantamento bibliográfico específico, sendo possível verificar a importância social e a necessidade do currículo pautado nos fundamentos e princípios de EDH.

O levantamento documental teve por base o estudo aprofundado nos documentos e nas legislações brasileiras atuais acerca da EDH, do PDI e do PPPI do IFPE, assim como do PPC do curso técnico integrado em Segurança do Trabalho, do *campus* Recife e da matriz curricular do curso.

Os dados tiveram como fonte os documentos oficiais do IFPE, sendo eles o PDI, o PPPI e os PCC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho, ambos de acesso público, disponíveis no *site* do Instituto.

Para conferir se a EDH está inserida no currículo do curso investigado foi elaborada uma matriz de análise, de acordo com o que preceitua o PNEDH (2013, p. 24-25), capítulo I - Educação Básica, “princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica [...] e [...] Ações Programáticas [...] 9.”, assim como o disposto nas DNEDH (Brasil, 2012a), artigos 6º e 7º, por conter preceitos e atribuições relevantes ao sistema de ensino e as instituições educacionais, no que tange a inserção da EDH de forma interdisciplinar no currículo.

Com base nos aportes legais investigados é possível entender a relevância da presença da EDH, de modo transversal compondo um dos eixos fundamentais da Educação Básica, levando em consideração a sua importância na elaboração e na composição dos documentos técnico-burocrático, como PDI, PPPI, PPC, na matriz curricular do curso analisamos o conteúdo das disciplinas, entre outros. Instrumentos de ação política e pedagógica que buscam garantir uma formação integral e crítica para desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania.

Sendo assim, buscou-se como referência os documentos nacionais PNEDH e DNEDH, por serem documentos oficiais que apresentam os preceitos a respeito de como desenvolver a EDH em todas as redes e modalidades de ensino.

Tais instrumentos legais tiveram como base documentos nacionais e internacionais sobre Direitos Humanos: Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948); Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996); Programa Nacional

de Direitos Humanos PNDH (Brasil, 2013); Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2005-2009). Tratando-se de documentos legais do Brasil, presume-se que suas instruções estão presentes nos documentos oficiais do IFPE.

3.1 Pressupostos metodológicos.

A abordagem adotada na pesquisa foi qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico e documental, objetivando apreender os principais conceitos, teorias, dados e informações para a compreensão do fenômeno em estudo. Foram coletados estudos acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação em Direitos Humanos (EDH), além da temática envolvendo o currículo da EPT no EMI.

A abordagem qualitativa permite o avanço para além da descrição, na medida em que admite, através das técnicas de pesquisa, levantamento bibliográfico e documental, discutir e correlacionar os dados através da análise crítica. O levantamento dos dados foi realizado por meio de uma investigação sequencial de pesquisa, buscando “integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo” (Duarte, 2009, p.14).

Por se tratar de pesquisa qualitativa no campo educacional, esse estudo se propõe a investigar se há incidência da EDH no currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho ofertado pelo IFPE *campus* Recife. Para investigar os dados, utilizamos levantamento nos documentos institucionais, que permitisse verificar se a EDH permeia o currículo do curso conforme estabelecem os documentos normativos do Estado brasileiro a respeito da EDH.

Assim, busca-se justificar a opção desta pesquisa em adotar a estratégia metodológica da pesquisa qualitativa uma vez que ela:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1998, p. 21-22).

Pela abordagem qualitativa o pesquisador estabelece um contato estreito e direto com os fenômenos em seu contexto natural, ou seja, com a situação em estudo.

Obtêm-se informações, verifica-se um determinado problema enquanto processo e não produto (Lüdke; André, 1986).

O levantamento documental pautou-se na análise qualitativa dos marcos normativos sobre EDH e de alguns dos documentos orientativos do IFPE: PPI, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), PPC do curso investigado. Já o levantamento bibliográfico buscou fundamentar os conceitos e percepções acerca da EDH no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Consequentemente, a pesquisa qualitativa busca considerar a dinâmica de pressupostos reais da investigação, que servirão de informações importantes para análise (Minayo, 1988). Através do viés qualitativo da pesquisa, buscou-se verificar a presença da EDH no currículo do curso através da transversalidade e da interdisciplinaridade.

3.1.1 Levantamentos bibliográfico.

O levantamento bibliográfico tem como base a utilização das contribuições de materiais de domínio científico de vários autores sobre determinado assunto. É uma modalidade de estudo e análise que tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com o material já escrito sobre o tema da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013).

Por conseguinte, é através da contribuição do levantamento bibliográfico que o pesquisador dialoga com os estudos favorecendo a compreensão e a organização do objeto pesquisado.

Sendo assim, para a primeira fase metodológica, quanto aos procedimentos da pesquisa para atingir o objetivo de verificar se a EDH está contida no currículo do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho oferecido pelo IFPE *campus* Recife, de acordo com os preceitos do PNEDH e das DNEDH, optou-se pela pesquisa qualitativa e o levantamento bibliográfico.

Para tanto, incluiu-se sites que dispõem de teses, dissertações e outras produções científicas, o sistema de Bibliotecas com domínio público e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), que contém artigos, periódicos entre outras produções acadêmicas. Ainda, utilizamos a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), que abrange múltiplos periódicos científicos. Além disso, utilizamos endereços eletrônicos de organizações conexas com a promoção dos Direitos Humanos, entre eles o Direitos Humanos na Internet Derechos Human Rights Brasil (DHnet) que permite o acesso a publicações e documentos sobre o tema.

A respeito do parâmetro cronológico buscou-se priorizar produções dos últimos 22 anos, visto que, a EDH passou a ser reconhecida como política pública no Brasil a partir de 2003.

Em relação às categorias de análise sobre pedagogia histórico crítica, trabalho e educação e as bases conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), autores como (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005); (Moll, 2012); (Saviani, 1989; 2007), entre outros, contribuíram para o aprofundamento do levantamento teórico e conceitual concernente ao trabalho como princípio educativo, formação humana integral ou omnilateral, o ensino médio integrado como travessia para a politécnica ou educação tecnológica e educação dualista, buscando demonstrar paralelos entre as bases teóricas da EPT e os conceitos de EDH.

Na esfera da teoria crítica no âmbito da EDH, assim como do currículo, foram priorizados estudos de autores de referência na área, que contribuíram na compreensão de procurar verificar se a EDH deve ser incluída nos currículos da EPT no EMI. Com o objetivo de levantar dados para endossar a primeira etapa da pesquisa investiu-se em fontes de pesquisa incluindo, livros impressos disponíveis para o estudo da inclusão da EDH no currículo dos cursos técnicos integrado ao Ensino Médio, *sites* de repositórios digitais (RDs), bases de dados online que reúnem produção científica, teses e dissertações por área temática de instituições (localizados a partir de chaves de busca alinhados ao tema investigado), portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), que reúnem periódicos, artigos e demais produções acadêmicas. Além disso, utilizamos a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), que abrange diversos periódicos científicos.

Após a definição dos critérios, escolha dos trabalhos científicos publicados alusivos à temática, utilizou-se a leitura, “pois é através dela que se podem identificar

as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles, de modo a analisar a sua consistência” (Lima; Mito, 2007, p. 41), dos materiais e sistematização do que foi verificado, com o propósito de estruturar o que foi achado, para viabilizar a convergência dos subsídios teóricos mais pertinentes.

3.1.2 Levantamentos documental.

Para o levantamento documental, em primeira análise, recorreu-se a documentos nacionais e internacionais que tratam da temática dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos (EDH), especialmente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), com a finalidade de levantar critérios que nos possibilitasse analisar os documentos curriculares dos Cursos Técnicos Integrados do IFPE, quais sejam: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Na matriz curricular do curso, analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia - que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõe a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso, ou seja, no percurso metodológico foi empregada a técnica documental para formular o instrumento de análise.

Em uma segunda análise, utilizou-se o levantamento documental para a verificação do objeto de estudo: o currículo do IFPE.

Por fim, perante a análise qualitativa e o levantamento documental até aqui realizados, é possível perceber a presença de aspectos relacionados com a Educação em Direitos Humanos ainda que de maneira frágil, em poucas disciplinas.

Entende-se por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, através de investigação, que junta: uma observação crítica dos dados na obra; relevante leitura com observância crítica com garantia da interpretação e do valor interno da obra; reflexão crítica do processo e do conteúdo da obra e juízo

fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Foi realizado levantamento de dados a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PDI) e da Matriz Curricular de modo a conhecer seus objetivos e fazer uma sondagem sobre a incidência na integração curricular da EDH. Vale destacar que, num processo de abordagem qualitativa, a análise de documentos se torna uma importante fonte de dados, de onde podemos tirar evidências que fundamentam nossas afirmações e complementam outras informações que obtivemos no caminho (Lüdke; André, 1986).

3.2 Matrizes de análise.

A finalidade do uso da matriz como instrumento de análise é trazer parâmetros que viabilizem a análise dos documentos que foram escolhidos em virtude da sua relevância para a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. Tal instrumento não tem a perspectiva de esgotar o tema, no entanto fornece um mapeamento a respeito dos mesmos.

O primeiro a ser submetido à matriz de análise foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), por se tratar de um documento que “apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos” (Brasil, 2013a, p. 16), reforçam conteúdos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Sua implementação visa, sobretudo, expandir a cultura de direitos humanos no país, ação que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização promove o fortalecimento da sociedade civil (Brasil, 2013a).

A matriz de análise foi realizada, inicialmente com o PNEDH, a partir das disposições pertinentes aos princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, especificamente na alínea “e”, “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo [...] o projeto político pedagógico” (Brasil, 2013a, p. 24), e das ações programáticas, item 9 “Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas

relativas a [...] todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação [...] para lidar criticamente com esses temas” (Brasil, 2013a, p. 25).

Logo em seguida realizou-se a matriz de análise baseada nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), tendo em vista a sua natureza normativa e obrigatória que evidencia a importância da EDH na educação, capaz de vincular os sistemas e as instituições de ensino à efetivação da EDH através do disposto em todo documento, especialmente nos artigos 6º e 7º:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão; bem como dos diferentes processos de avaliação. 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 (Brasil, 2012a, p. 21).

A matriz de análise não esgota os conteúdos em EDH, mas fornece um mapeamento sobre os mesmos. Sendo assim, o levantamento das matrizes foi feito a partir da escolha de orientações compatíveis e recorrentes com políticas públicas que para EDH que embasam os documentos oficiais do Brasil, PNEDH e DNEDH, que pudessem ser sintetizados em critérios legítimos e coerentes para análise dos documentos curriculares institucionais do IFPE.

Logo após, realizou-se a análise do objeto de estudo, o currículo do IFPE, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho, do *campus*, Recife, especificamente, na matriz curricular, em que analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia – que integram a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõe a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso.

Entende-se que a análise de conteúdo se assenta em uma leitura aprofundada, embasada nas condições oferecidas pelo sistema linguístico e tem por objetivo a descoberta das relações entre os aspectos exteriores e o conteúdo do discurso, técnica que permite o entendimento, a utilização e a aplicação de conteúdos determinados (Bardin, 2000).

Para dar conta do processo de análise de conteúdo de documentos, se faz necessário decidir acerca da unidade de análise. Tais unidades de análise se distinguem em dois tipos: unidade de registro e unidade de contexto.

As unidades de registro utilizam segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, como a frequência com que aparece no texto um determinado item (palavra, expressão, personagem, tópico, tema), além de serem consideradas como a menor parte do conteúdo (Lüdke; André, 2013).

Enquanto as unidades de contexto limitam-se ao contexto e não à frequência. São conhecidas por imprimirem significado às unidades de análises, além de serem a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, referem-se ao significado e ao sentido dos textos. “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem [...] por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Bardin, 2000, p. 139).

Nesta pesquisa, aplicou-se tanto a unidade de registro quanto a unidade de contexto.

A aplicação da unidade de contexto correspondeu ao desafio de estabelecer critérios que deem conta do objetivo da pesquisa, e viabilizem a identificação da presença ou ausência da EDH no currículo do IFPE, *campus* Recife.

3.2.1 Procedimentos para análise do conteúdo – unidade de registro

A busca por palavras utilizadas na pesquisa visa identificar nos textos curriculares da Instituição de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ações programáticas para Educação Básica, item 9, com a finalidade de verificar se e como os temas relacionados à EDH, estão incluídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico

Institucional (PPPI) do IFPE. E, ainda, identificar nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho, na matriz curricular do curso. Assim, analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia - que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que integra a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso em quais disciplinas, os conteúdos de EDH estão presentes ou ausentes, através da matriz de análise de unidade de registro sugerida.

Com o uso da técnica pretendeu-se verificar, com a aplicação de palavras-chave, a presença evidente dos temas: “direito(s) humano(s)”, “educação em direitos humanos”, “dignidade humana”, “gênero (s)”, “democracia / Democrático (s)”, “cidadania / cidadania ativa”, “justiça social”, “diversidade”, “raça(s) / racismo(s) / racial(s)”, “etnia(s)”, “étnico-racial(s)”, “pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade (s) especial (is) /específica(s)”, “discriminação”, “igualdade(s) de direito(s)”, “violação(s) de direito(s)”, “inclusão/Inclusivo”, “preconceito (s)”.

A busca empregada nesta pesquisa foi realizada através da ferramenta “Navegação” do editor de texto Word, nos textos em formato .doc.; e “Localizar”, nos textos em formato .pdf, através do programa Adobe Reader. O acesso foi feito abrindo os textos em seus respectivos formatos, logo após procedeu-se o comando “Ctrl + L” para os textos em formato Word ou “Ctrl + F” para os textos escritos em formato Adobe Reader. Após a abertura da ferramenta deu-se o processo de digitação da palavra-chave procurada.

3.2.2 Procedimentos para análise do conteúdo – unidade de contexto.

No que concerne à análise de conteúdo, através da unidade de contexto, foram considerados os conteúdos previstos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), alusivos aos princípios norteadores da EDH para Educação Básica, alínea “e”: a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os

materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; além das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) artigos 6º e 7º:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão; bem como dos diferentes processos de avaliação. 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 (Brasil, 2012a, p.21).

Considerando a evidência dessas questões, realizou-se a leitura dos documentos buscando os dados destacados na matriz. Ao encontrar referência aos assuntos escolhidos, provenientes do PNEDH e das DNEDH, valeu-se de uma classificação que possibilita perceber em qual seção dos documentos é feita a referência, visto que na análise documental, é pertinente levar em consideração sua natureza e estrutura. Tratando-se de um documento destinado à educação escolar, considerar a seção na qual se insere a referência é muito importante, pois nos fornece elementos para avaliarmos em quais dimensões do processo educativo se insere (ou se faz ausente) a EDH (Sabadini, 2018, p. 68).

Além disso, para reforçar a reflexão a respeito de como o acolhimento dado aos temas e conteúdos de EDH influenciam em sua efetivação no hábito escolar, realizou-se uma análise contextualizada nos fundamentos do PNEDH, nas DNEDH e no referencial teórico, conteúdos basilares para realização dessa pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, serão apresentados os resultados e as discussões da averiguação a respeito do currículo do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com base nos dados retirados nas matrizes de análise, das referências contidas nos documentos analisados: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), buscando responder ao primeiro objetivo específico, o que pretendeu-se verificar, se os conteúdos relacionados à EDH estão incluídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE.

Em seguida, serão demonstrados os resultados e discussões da investigação do Curso Técnico de Segurança do Trabalho oferecido pelo IFPE, *campus* Recife, com base nos dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), especificamente, na matriz curricular, em que analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia – que integram a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõe a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso.

Com base nessa investigação, procurou-se responder ao o objetivo geral da pesquisa, o que buscou-se verificar se a EDH está contida no currículo do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho oferecido pelo IFPE, *campus* Recife, de acordo com os preceitos das DNEDH e PNEDH, assim como ao objetivo específico 2, o que pretendeu-se investigar através do Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho quais disciplinas são contempladas com os temas da EDH.

É importante destacar que para a obtenção da comparação dos dados, optou-se por analisar o currículo, fazendo a distribuição das matrizes da seguinte maneira: Matriz 1 de análise do conteúdo – Unidade de Registro – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); Matriz 2 de análise do conteúdo – Unidade de Registro – Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho ofertado pelo IFPE, *campus* Recife, e Matriz 3 de Análise do Conteúdo – Unidade de Contexto.

Desta forma, tendo como base para a análise dos conteúdos, as referências do PNEDH e das DNEDH, realizou-se a leitura dos documentos, buscando os dados elencados nas matrizes. Ao encontrar um dos conteúdos de EDH destacados nas matrizes, empregou-se uma classificação que possibilitou a percepção em qual seção e/ou disciplinas é feita a referência.

Não obstante, é essencial pontuar que realizar interpretações não deixa de ser um olhar ou uma leitura sobre o objeto estudado e que toda leitura de uma maneira ou de outra cumpre por estar imersos de intencionalidades, crenças, valores, e experiências de vida. Desta forma, a interpretação é passível de diálogo e aberta às críticas (Sabadini, 2018).

4.1 Análises dos dados – unidade de registro.

O procedimento de análise dos documentos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho oferecido pelo IFPE, *campus*, Recife, foi realizado perante matriz de análise do conteúdo: unidade de registro e unidade de contexto, as quais tencionam apresentar critérios concernentes aos conteúdos e possibilidades de **inclusão curricular** da EDH, a partir das referências contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH). As matrizes de unidade de registros estão dispostas a seguir.

4.2 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE, vigência 2022/2026, é um documento obrigatório imposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, sendo um instrumento de planejamento para fins de credenciamento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES). “Como

todo instrumento de planejamento, o PDI também deve apresentar a Missão, a Visão e os Valores da instituição” (IFPE, 2022, p. 20).

Considerando seu papel basilar perante a sociedade o IFPE se preocupa em manter no seu referencial estratégico a **missão** de promover a educação tendo como base o princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, mantendo o compromisso com uma prática cidadã e inclusiva com o propósito de contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. A **visão** é ser reconhecida como uma instituição comprometida com a prática cidadã e inclusiva na formação humana, a fim de promover a transformação social alinhada e os **valores** de Inclusão, Sustentabilidade, Integridade, Gestão Democrática e Governança Pública. Tais propósitos são considerados como relevantes para o êxito da instituição (IFPE, 2022).

A prática cidadã como pressuposto da missão da instituição evidencia que compete a esse espaço educacional se comprometer com a formação cidadã de seus estudantes, para que se assumam formas de participação política e social de caráter crítico perante a realidade e luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Nessa direção, o Instituto através do viés da EDH, conforme previsão documental, deve portanto, privilegiar uma educação que possa conferir ao indivíduo a capacitação para o exercício pleno de sua cidadania, através do surgimento de um reconhecimento de sua inserção no contexto democrático, assim como a valorização da educação para a cidadania ativa.

O PDI do IFPE está pautado em princípios que norteiam as práticas didático-pedagógicas, as políticas acadêmicas, assim como fundamenta a estruturação dos Projetos Pedagógicos dos *campus*, estrutura as diretrizes para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), os regulamentos acadêmicos dos cursos de diferentes modalidades e níveis, as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, as normatizações de ações complementares, sendo constituído em dez capítulos, além do elementos pré-textuais e pós-textuais, utilizados para sua elaboração.

O capítulo 1 faz menção ao Perfil Institucional, trazendo uma breve apresentação histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos campi em vários municípios, da introdução da Educação à Distância, da

governança, gestão e organização administrativa, dos órgãos colegiados e assessoramento, da responsabilidade social, da inclusão e diversidade.

Esse perfil institucional alude à ideia de que a construção de uma educação voltada para a cidadania e para a justiça social é possível quando se amplia um projeto de escola com o objetivo de contribuir para a formação de uma cidadania ativa coerente com a EDH, comprometida com a cultura de respeito ao ser humano. Neste caso, a gestão e organização administrativa dos órgãos colegiados devem contemplar os conteúdos desta temática de maneira integralizada e transversalizada e disseminada por novos *campi*.

O Capítulo 2 trata do Planejamento Estratégico, apresenta ferramentas de planejamento a partir de um processo de estruturação e concepção cooperativa, desenvolvida de forma participativa, sistêmica e analítica.

O Capítulo 3 discorre a respeito das Políticas Acadêmicas, estruturadas a partir de um conjunto de diretrizes institucionais direcionadas para a gestão acadêmica do estudo com base nos fundamentos basilares da legislação educacional vigente, além de constituir o marco normativo da política de educação que se materializa na Instituição, através de ações acadêmico-administrativas fundamentadas a partir de diretrizes norteadoras das políticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

O capítulo 4 apresenta a Organização Didático-Pedagógica, que embasa seus fundamentos a partir do que estabelece o § 2º do artigo 36, 39 e 41 da Lei 9.394/96 (LBD) com a materialização do plano de oferta de cursos e vagas, com sua projeção de abertura de cursos e seu aumento de vagas.

O Capítulo 5 enfatiza a importância da Comunicação com a Sociedade, estabelecida através de diferentes canais, tanto externos como internos. O IFPE oferece vários canais de comunicação com a sociedade, entre eles estão: o site institucional (www.ifpe.edu.br), a Ouvidoria Geral e o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), o Departamento de Comunicação (DCOM), estabelecer o diálogo e a participação efetiva das pessoas e dos grupos das comunidades rurais nas decisões e atividades institucionais, além de se comprometer e garantir o tratamento adequado e promover os direitos humanos a todos os grupos.

O capítulo 6 destaca as Políticas de Gestão de Pessoas, apresenta os perfis do corpo docente e do corpo técnico-administrativo em educação, plano de carreira,

regime de trabalho, além de trazer informações a respeito da valorização de pessoas e promoção da segurança do trabalho e saúde, ergonomia e sustentabilidade em gestão de pessoas.

O Capítulo 7 trata de Sustentabilidade Financeiro-Orçamentária, demonstra a origem e as aplicações dos recursos orçamentários que assegurem o funcionamento do Instituto, com o intuito de manter a transparência da informação do orçamento e sua execução.

O Capítulo 8 discorre a respeito da Infraestrutura para garantir a manutenção da infraestrutura física, as condições de expansão das unidades de ensino e de suas instalações, o Departamento de Obras e Projetos (DOP) faz o estudo, planejamento e execução das obras do IFPE.

O capítulo 9 expõe noções sobre Tecnologia da Informação, objetiva apresentar como se dá o atendimento às necessidades institucionais alinhadas aos objetivos estratégicos visando auxiliar a priorização e a otimização da aplicação dos recursos. Nessa área, o PDI é um instrumento de diagnóstico, planejamento e gestão dos recursos e processos que visa atender as necessidades tecnológicas do Instituto, assim como uma ferramenta imprescindível de apoio de tomada de decisões, habilitando-a a agir de forma proativa a favor das oportunidades.

O Capítulo 10 apresenta a Avaliação Institucional, trata das questões conceituais entre avaliação e regulação da educação, visando compreender o desenvolvimento das políticas de avaliação institucional, as mudanças no Marco Regulatório. Além dessas questões estabelece como se dá a autoavaliação no âmbito do IFPE, sob as duas dimensões: avaliação externa e interna essas duas dimensões dialogam, no intuito de atender aos objetivos do Sinaes, assentados na Lei 10.861/2004, aos objetivos institucionais estabelecidos no PDI do IFPE, aos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao TCU (IFPE, 2022).

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE, elaborado desde 2012, tem por objetivo construir e consolidar a qualificação profissional e a formação humana.

Por força do princípio da gestão democrática, garantido na Constituição de 1988, define sua identidade, assim como que tipo de ser humano, de sociedade e de mundo desejam, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

nº 9.394/96) prevê o processo do pensar, planejar e administrar as instituições de educação através da reflexão, construção e ação do fazer e viver o Projeto Político Pedagógico (PPP) em toda a rede de educação pública e privada do país (IFPE, 2012). “O PPP é a expressão da identidade institucional. Nele, os atores sociais [...] devem realizar conjuntamente a leitura da realidade [...] definir sua filosofia educacional, a concepção [...] de currículo [...] que devem nortear o cotidiano da instituição (IFPE, 2012, p. 8).

Para a análise dos documentos orientativos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) empregou-se como método a Análise de Conteúdo, uma vez que esse método se presta ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, além de abrir expectativas, sem abandonar conteúdo estatístico, por vezes, para descobrir ideologias, tendências, entre outros, das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise pura do conteúdo manifesto, que é histórica, dinâmica e estrutural (Trivinos, 1995).

Perante todo o conteúdo exposto, efetuou-se análise de conteúdo, a partir de matriz de unidade de registro, utilizando-se o emprego de palavras-chave relativas à frequência explícita dos temas: “direito(s) humano(s)”, “educação em direitos humanos”, “dignidade humana”, “gênero (s)”, “democracia / Democrático (s)”, “cidadania /cidadania ativa”, “justiça social”, “diversidade”, “raça(s) / racismo(s) / racial(s)”, “etnia(s)”, “étnico-racial(s)”, “pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade (s) especial (is) /específica(s)”, “discriminação”, “igualdade(s) de direito(s)”, “violação(s) de direito(s)”, “inclusão/Inclusivo”, “preconceito (s)”, no PDI do IFPE.

O Quadro 1 – Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apresenta o achado.

Quadro 1: Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direito(s) Humano(s)	01	Capítulo 5 - Comunicação com a Sociedade

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	05	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	06	
Educação em Direitos Humanos	01	Capítulo 1- Perfil Institucional - 1.5 Inclusão e Diversidade
	01	
Dignidade Humana	01	Apresentação
	01	Capítulo 2 - Planejamento Estratégico
	02	
Gênero (s)	04	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.5- Inclusão e Diversidade
	01	Capítulo 3- Políticas acadêmicas – 3.9 – Política de Assistência Estudantil
	01	Capítulo 3 - 3.9.2- Apoio e Acompanhamento Quadro 5
	01	Anexo 1 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade, OE-ES03 IE-ES03.04
	07	
Democracia/Democrático(s)	01	Capítulo 1 – Perfil Institucional – 1.2- Governança, Gestão e Organização Administrativa
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmica, 3.9.1 Planejamento, Organização, Direção e Monitoramento da Gestão Política e Diretrizes da Assistência Estudantil
	01	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.3 Ouvidoria e Serviço de Informação ao Cidadão
	01	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.1 Princípios e Diretrizes Norteadores da Gestão De Pessoas
	04	
Cidadania / Cidadania ativa	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas de Inclusão e Diversidade
	04	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9.2 Apoio e Acompanhamento
	06	

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Justiça Social	01	Capítulo 2 – Planejamento Estratégico, 2.3 Referencial Estratégico - Missão, Visão e Valores
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas de Inclusão e Diversidade
	02	
Diversidade(s)	08	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.5 Inclusão e Diversidade
	02	Capítulo 2 – Planejamento Estratégico, 2.3 Referencial Estratégico - Missão, Visão e Valores
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.1.1 Ensinos – Quadro 2
	02	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas
	01	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas, 3.1.1 - Ensino, Quadro 2- — Desafios da política de ensino do IFPE para o PDI 2022-2026
	02	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas, 3.2.1.2 Pós-Graduação
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.3.5 - Arte e Cultura
	03	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas De Inclusão E Diversidade
	01	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas, 3.8 Internacionalizações
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9- Política de Assistência Estudantil
	01	Capítulo 5- Comunicação com a Sociedade, 5.1 Diretrizes de Comunicação do IFPE
	01	Capítulo 6- Política de Gestão de Pessoas, 6.8 Sustentabilidades em Gestão de Pessoas
	01	ANEXO 1 - Indicadores do PDI 2022 a 2026, Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade- OE-ES03 IE-ES03.04
	25	
Sustentabilidade(s)	01	Capítulo 1 – Perfil Institucional, 1.1.2.2 Campus Caruaru
	01	Capítulo 1 – Perfil Institucional, 1.1.3.3 Campus Igarassu
	01	Capítulo 1 – Perfil Institucional, 1.4 Responsabilidade Social

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	02	Capítulo 2 - Planejamento Estratégico, 2.3 Referencial Estratégico - Missão, Visão e Valores
	01	Capítulo 3 - Políticas Acadêmicas, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil
	01	Capítulo 4 – Organização Didático-pedagógica, 4.1.4.15 Recife
	02	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.6 Desenvolvimentos de Pessoas
	02	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.8 Sustentabilidades em Gestão de Pessoas
	01	Capítulo 7 - Sustentabilidade Financeiro-Orçamentária
	04	Capítulo 7 - Sustentabilidade Financeiro-Orçamentária, 7.1 Capacidades 1 Sustentabilidade Financeiro-Orçamentária
	01	Capítulo 8 – Infraestrutura, 8.3.4 Parâmetros gerais de projeto
	01	10 Avaliação Institucional, 10.1 Autoavaliação Institucional: Âmbitos Conceituais E Mudanças No Marco Regulatório
	02	10 Avaliação Institucional, 10.1.4 A Avaliação Institucional Interna no Âmbito da Governança – A CPA, Quadro 60
	01	Anexo 1 - Perspectiva de Gestão: Aprendizagem e Crescimento - OE-AC02 IE-AC02.05
	20	
Socioambiental(s)	02	Capítulo 6 - Políticas de Gestão de Pessoas, 6.8 Sustentabilidades em Gestão De Pessoas
	02	
Raça(s) /racismo(s)/racial(is)	02	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	01	Capítulo 4 – Organização didático-pedagógica 4.2 Projeções de Abertura de Cursos e Aumento de Vagas
	03	
Etnia(s)	01	Capítulo 5 - Comunicação com a Sociedade, 1.5 Inclusão e Diversidade
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9.2 Apoio e Acompanhamento

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1 Diretrizes de Comunicação do IFPE
	01	Anexo 1 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade - OE-ES03 IE-ES03.04
	04	
Étnico-raciais	00	Ausente
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	01	Capítulo 1, Perfil Institucional, 1.1.3.6 Campus Palmares
	02	Capítulo 1 – Perfil Institucional, 1.5 Inclusão E Diversidade
	02	Capítulo 3 - Políticas Acadêmicas, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil
	02	Capítulo 3 - Políticas Acadêmicas, 3.9.1 Planejamento, Organização, Direção e Monitoramento da Gestão Política e Diretrizes da Assistência Estudantil
	03	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	01	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.4 Seleções de Pessoas
	01	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.8 Sustentabilidades em Gestão de Pessoas
	03	Capítulo 8 – Infraestrutura, 8.3.5 Acessibilidades, Quadro 56
	02	Anexo 01 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade - OE-ES03 IE-ES03.08
	02	Anexo 01 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade - OE-ES03 IE-ES03.10
	19	
Discriminação	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmica, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil
	01	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	02	
Violação(s) de direito(s)	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas De Inclusão E Diversidade
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	02	
Diversidade(s)	08	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.5 Inclusão e Diversidade
	02	Capítulo 2 – Planejamento Estratégico, 2.3 Referencial Estratégico - Missão, Visão e Valores
	02	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.1.1 Ensinos – Quadro 2
	02	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas
	01	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas, 3.1.1 - Ensino, Quadro 2- — Desafios da política de ensino do IFPE para o PDI 2022-2026
	02	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas, 3.2.1.2 Pós-Graduação
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.3.5 - Arte e Cultura
	03	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas De Inclusão E Diversidade
	01	Capítulo 3- Políticas Acadêmicas, 3.8 Internacionalizações
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9- Política de Assistência Estudantil
	01	Capítulo 5- Comunicação com a Sociedade, 5.1 Diretrizes de Comunicação do IFPE
	01	Capítulo 6- Política de Gestão de Pessoas, 6.8 Sustentabilidades em Gestão de Pessoas
	01	ANEXO 1 - Indicadores do PDI 2022 a 2026, Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade- OE-ES03 IE-ES03.04
	25	
Raça(s) /racismo(s)/racial(is)	02	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	01	Capítulo 4 – Organização didático-pedagógica 4.2 Projeções de Abertura de Cursos e Aumento de Vagas
	03	
Etnia(s)	01	Capítulo 5 - Comunicação com a Sociedade, 1.5 Inclusão e Diversidade
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9.2 Apoio e Acompanhamento

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1 Diretrizes De Comunicação do IFPE
	01	Anexo 1 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade - OE-ES03 IE-ES03.04
	04	
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	01	Capítulo 1, Perfil Institucional, 1.1.3.6 Campus Palmares
	02	Capítulo 1 – Perfil Institucional, 1.5 Inclusão E Diversidade
	02	Capítulo 3 - Políticas Acadêmicas, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil
	02	Capítulo 3 - Políticas Acadêmicas, 3.9.1 Planejamento, Organização, Direção e Monitoramento da Gestão Política e Diretrizes da Assistência Estudantil
	03	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	01	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.4 Seleções de Pessoas
	01	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas, 6.8 Sustentabilidades em Gestão de Pessoas
	03	Capítulo 8 – Infraestrutura, 8.3.5 Acessibilidades, Quadro 56
	02	Anexo 01 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade - OE-ES03 IE-ES03.08
	02	Anexo 01 - Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade - OE-ES03 IE-ES03.10
	19	
	02	
Violação(s) de direito(s)	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas De Inclusão E Diversidade
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil
	02	
Inclusão/Inclusivo	01	Capítulo 1- Perfil Institucional - 1.1 O IFPE
	01	Capítulo 1- Perfil Institucional - 1.1.1.3 Campus Ipojuca

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.1.2.2 Campus Caruaru
	01	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.1.3.3 Campus Igarassu
	01	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.1.3.6 Campus Palmares
	09	Capítulo 1- Perfil Institucional, 1.5 Inclusão e Diversidade
	04	Capítulo 2- Planejamento Estratégico, 2.3 Referencial Estratégico - Missão, Visão E Valores
	01	Capítulo 2 – Planejamento Estratégico, 2.5.3 Processos de Revisão do PDI
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.2.1 Diretrizes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.2.1.2 Pós-Graduação
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.3 - Política de Extensão
	01	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.3.5 Arte e Cultura
	05	Capítulo 3 – Políticas Acadêmicas, 3.4 Políticas de Inclusão e Diversidade
	02	Capítulo 3 – Política Acadêmica, 3.9 Políticas de Assistência Estudantil - Quadro 3 — Programas de Assistência Estudantil da PAE do IFPE
	02	Capítulo 3 - Política Acadêmica - 3.9.1 Planejamento, Organização, Direção e Monitoramento da Gestão Política e Diretrizes da Assistência Estudantil
	01	Capítulo 3 - Política Acadêmica - 3.9.1 Planejamento, Organização, Direção e Monitoramento da Gestão Política e Diretrizes da Assistência Estudantil – Quadro 4 — Programas de Assistência Estudantil e suas fontes orçamentárias
	03	Capítulo 5 – Comunicação com a Sociedade 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	01	Capítulo 6 – Políticas de Gestão de Pessoas
	01	Capítulo 6 - Políticas de Gestão de Pessoas, 6.7.3 - Atenção à Saúde do Servidor

Documento: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	02	ANEXO 1 - Indicadores do PDI 2022 a 2026, Perspectiva de Gestão: Estudantes e Sociedade- OE-ES03 IE-ES03.09
	41	
Preconceito(s)	01	Capítulo 5 - Comunicação com a Sociedade, 5.1.1 Direitos Humanos e Comunicação Acessível
	01	

Fonte: Formulação própria, 2024.

A partir dos dados apresentados na matriz de análise do conteúdo na unidade de registro do PDI, visando atender ao objetivo específico de identificar como os conteúdos relacionados à EDH estão incluídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE, é possível perceber que o documento faz referências aos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH), embora de maneira frágil, leva-se a entender que há intencionalidade, mesmo que superficial, de se educar na perspectiva da EDH.

Foi feita referência a temas compatíveis às questões da EDH, principalmente no Capítulo 1, que se refere ao Perfil Institucional, onde faz uma breve apresentação histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos *campi* em vários municípios, da introdução da Educação a Distância, da governança, gestão e organização administrativa, dos órgãos colegiados e assessoramento, da responsabilidade social, da inclusão e diversidade. No Capítulo 3, discorre a respeito das Políticas Acadêmicas, estruturadas a partir de um conjunto de diretrizes institucionais direcionadas para a gestão acadêmica do ensino, com base nos fundamentos basilares da legislação educacional vigente, além de constituir o marco normativo da política de ensino que se materializa na Instituição através de ações acadêmico administrativas fundamentadas a partir de diretrizes norteadoras das políticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão nos *Campi* (IFPE, 2022).

Todavia, não se exprime de forma clara como os temas de EDH podem ser incluídos nos currículos escolares do IFPE.

Mesmo que a EDH seja um processo sistemático que envolve a formação do sujeito de direitos e a sua atuação esteja para além de uma previsão curricular, sem esta previsão, porém, sua integração no currículo em todo o sistema de ensino ficará prejudicada. É importante ressaltar que, mesmo de maneira frágil, a presença de temas pertinentes a EDH nos demais capítulos foram localizados, ainda que superficialmente, apontando valores, atitudes e ações ligados à gestão, que de acordo com o documento, buscam embasar as práticas institucionais do IFPE, demonstrando que a instituição tem a preocupação de ser mais diversa, sustentável, democrática e inclusiva.

Por conseguinte, o estudo realizado no PDI, documento norteador de ações escolares, elaborado para um período de cinco anos, é um instrumento de planejamento estratégico e gestão que contém a missão, visão, valores, estratégias e ações para atingir metas e objetivos planejados pelas instituições de ensino. Diante das concepções e estratégias abordadas no PDI do IFPE, com vigência 2022 a 2026, infere-se que o Instituto apresenta interesse que as temáticas relacionadas à EDH estejam incluídas nos seus processos educacionais. Embora não seja possível afirmar que efetivamente haja uma robusta e legítima representação da EDH, sobretudo na perspectiva curricular, no PDI do IFPE, isso porque as indicações de EDH e a forma de como colocá-las em prática não se apresentam claramente no texto do documento, conforme estabelece legalmente o PNEDH e nas DNEDH.

Ainda que o documento, um texto que contém 157 páginas, na versão diagramada, tenha assumido o propósito de orientar a comunidade acadêmica para direções que levem a Instituição a caminhos de desenvolvimento e crescimento, tendo como missão promover uma educação comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. Como essa visão busca manter o compromisso com uma prática cidadã e inclusiva na formação humana, a fim de promover transformação social e alinhada, até 2026, com o desenvolvimento institucional e com os seus valores de Inclusão, Sustentabilidade, Integridade, Gestão Democrática e Governança Pública, assumidos como um compromisso do IFPE com a comunidade acadêmica e a sociedade (IFPE, 2022). No entanto, encontra-se em suas páginas poucas menções a temas como: EDH, dignidade humana, justiça social,

socioambiental, discriminação, relações étnico-raciais, fundamentais para uma educação crítica e libertadora.

Para tanto, se faz necessário a elaboração de um currículo que se direcione para a construção e uma gestão democrática da escola, tendo como característica a elaboração coletiva e suas escolhas políticas voltadas para tal finalidade. A frágil presença desses temas na redação do PDI nos permite questionar sobre as concepções educacionais do IFPE e seu compromisso com a **missão, visão e valores** descritos como seu referencial estratégico

O debate sobre a inclusão da EDH como eixo norteador curricular tem sido um processo desafiador da escola contemporânea, especialmente no que diz respeito à construção de uma cultura que valorize a diversidade cultural, social, econômica e estrutural como uma “instrumentalização integrada de diferentes áreas do conhecimento, conteúdos e valores que possam culminar em um compromisso com as relações interpessoais e sociais” (Silva; Tavares; Cardoso, 2018, p. 55).

Em relação à inclusão dos temas relacionados a EDH no currículo, perante a análise do PDI e de acordo com as indicações do PNEDH e das DNEDH de caráter vinculativo e emancipatório, assim como do referencial teórico, elementos em que se apoiam essa pesquisa, através da análise de conteúdo, unidade de registro, foi possível verificar que a Instituição não faz referência, na escrituração do texto e na concepção curricular, às indicações de EDH em sua totalidade.

O poder instituído e instituinte não se constitui em um procedimento de reprodução nem de dicotomia, porém de uma metodologia viva, em que o poder instituído, ao se confrontar com a heterogeneidade da realidade, ganha novas formas. Os sujeitos ao tomarem consciência, lhes são proporcionados novos sentidos, mudança, oposição, limites sobre tudo que é proposto ou imposto (Certeau, 1994).

Tendo por base as orientações contidas no PNEDH e nas DNEDH, selecionamos aquelas que se referem aos conteúdos de EDH no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE.

4.3 Análise do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE, criado em 2012, é um documento obrigatório para fins de direcionar a gestão educacional. Elaborado a partir do processo participativo, deverá ser executado no interior da escola e disponibilizado para circulação e análise permanente, bem como para encaminhamento aos órgãos de gestão da educação. Precisa conter, entre outras, todas as informações sobre o propósito da escola, sua atuação e posicionamento cultural. Por força de lei o material deve ser construído de forma democrática e colaborativa (Libâneo, 2004).

As propostas e ações construídas coletivamente para este PPPI são extremamente importantes e necessárias à existência de um compromisso de todos a respeito dos princípios que vão orientar o trabalho educativo, considerando sua especificidade. Dessa forma, percebemos o Projeto Político Pedagógico Institucional como indispensável no processo educacional, pois, a partir dele, se ramificam as demais ações a serem desenvolvidas pela instituição (IFPE, 2012, p. 82).

Os princípios delineados no PPPI do IFPE buscam estar alinhados com as finalidades do Instituto em assegurar a aplicação e o desenvolvimento dos princípios políticos, pedagógicos, éticos e filosóficos. Os princípios pedagógicos são capazes de vincular a educação à prática social, preparar para o exercício da cidadania e do pensamento crítico. Para tanto, utiliza-se das práticas interdisciplinares, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O documento está estruturado em treze capítulos:

1- Introdução; 2- Histórico da instituição; 3- Área de abrangência; 4- Âmbito de atuação; 5- A operacionalização da construção do PPPI: metodologia participativa; 6- Princípios 9 pedagógicos; 7- Função social; 8- Proposta pedagógica; 9- A organização institucional; 10- O sistema de gestão; 11- Universalização da educação básica e a democratização do ensino superior; 12- Formação e valorização dos profissionais da educação; 13- Concepções de currículo (IFPE, 2012, p. 9-10).

Diante disso, realizou-se análise de conteúdo, a partir da matriz de unidade de registro, através das palavras-chave já utilizadas na matriz do PDI da Instituição, tendo em vista a frequência dos temas: “direito(s) humano(s)”, “educação em direitos humanos”, “dignidade humana”, “gênero (s)”, “democracia / Democrático (s)”, “cidadania /cidadania ativa”, “justiça social”, “diversidade”, “raça(s) / racismo(s) / racial(s)”, “etnia(s)”, “étnico-racial(s)”, “pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade (s) especial (is) /específica(s)”, “discriminação”, “igualdade(s) de direito(s)”, “violação(s) de direito(s)”, “inclusão/Inclusivo”, “preconceito (s)”.

O Quadro 2 – Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) apresenta o achado.

Quadro 2: - Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)

Documento: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direito(s) Humano(s)	02	Capítulo 9- A Organização Institucional
	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo 13.1 Propostas e Ações
	03	
Educação em Direitos Humanos	01	Capítulo 13 – Concepções de Currículo 13.1 Propostas e Ações
	01	
Dignidade Humana	01	Capítulo 6. Princípios Pedagógicos
	01	Capítulo 8. Proposta Pedagógica, 8.1 Propostas e Ações
	02	
Gênero (s)	01	Capítulo 9 – Propostas e Ações, 9.1.5. Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania
	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo
	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo 13.1 Propostas e Ações
	03	
Democracia/Democrático(s)	02	Capítulo 1 – Introdução,
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional
	01	Capítulo 10 - O Sistema de Gestão
	02	Capítulo 11 - Universalização da Educação Básica e a Democratização do Ensino Superior
	02	Capítulo 11 - Universalização da Educação Básica e a Democratização do Ensino Superior, 11.1 Propostas e Ações
	08	
Cidadania / Cidadania ativa	03	Capítulo 6 - Princípios Pedagógicos
	01	Capítulo 8 - Proposta Pedagógica, 8.1 Propostas e Ações

Documento: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.1. Programa de Desenvolvimento do Ensino do IFPE
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.6. Programa de Articulação entre Sociedade, Educação e Trabalho.
	01	Capítulo 10 - O Sistema de Gestão, 10.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 11 - Universalização Da Educação Básica e a Democratização do Ensino Superior, 11.1 Propostas E Ações
	01	Capítulo 12 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, 12.1.1. Perfil Identitário Para os Técnico Administrativos,
	05	Capítulo 13 - Concepções de Currículo
	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo 13.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 10 - 10. O Sistema de Gestão
	17	
Justiça Social	07	Capítulo 5 - A Operacionalização da Construção do PPPI: Metodologia Participativa
	02	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.1. Programa de Desenvolvimento Do Ensino do IFPE
	10	
Diversidade	01	Capítulo 5 - A Operacionalização Da Construção do PPPI: Metodologia Participativa
	01	Capítulo 7 - Função Social
	01	Capítulo 8 – Proposta Pedagógica, 8.1 Propostas e Ações
	10	Capítulo 9 - A Organização Institucional
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.1. Programa de Desenvolvimento do Ensino do IFPE
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.3. Programa de Gestão Compartilhada

Documento: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	04	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.5. Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, Programa de Articulação entre Sociedade, Educação e Trabalho
	02	Capítulo 13 - Concepções de Currículo
	02	Capítulo 13 - Concepções de Currículo 13.1 Propostas e Ações
	25	
Raça(s) / racismo(s) / racial(s)	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo
	01	
Etnia(s)	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo
	01	
Étnico-racial(s)	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.5. Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania
	01	Capítulo 13 - Concepções de Currículo, 13.1 Propostas e Ações
	02	
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	00	Ausente
Discriminação	00	Ausente
Igualdade(s) de direito(s)	01	Capítulo 5 - A Operacionalização da Construção do PPPI: Metodologia Participativa
	02	Capítulo 9. A Organização Institucional
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 9. A Organização Institucional, 9.1.3. Programa de Gestão Compartilhada
	01	Capítulo 9. A Organização Institucional, 9.1.4. Programa de Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação
	06	
Violação(s) de direito(s)	00	Ausente
Inclusão/Inclusivo	02	Capítulo 2 - Histórico da Instituição
	01	Capítulo 5 - A Operacionalização da Construção do PPPI: Metodologia Participativa
	01	Capítulo 8 - Proposta Pedagógica 8.1 Propostas e Ações

Documento: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Capítulo 9. A Organização Institucional
	03	Capítulo 9 - A Organização Institucional - 9.1 Propostas de Ações
	07	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.1. Programa de Desenvolvimento do Ensino do IFPE
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.2. Programa de Apoio à Pesquisa e a Extensão
	02	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.3. Programa de Gestão Compartilhada:
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.4. Programa de Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação
	03	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.5. Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania
	01	Capítulo 9 - A Organização Institucional, 9.1.6. Programa de Articulação entre Sociedade, Educação e Trabalho
	01	Capítulo 10 - O Sistema de Gestão, 10.1 Propostas e Ações
	01	Capítulo 11 - Universalização Da Educação Básica e a Democratização Do Ensino Superior.
	01	Capítulo 12 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, 12.1.2. Perfil Identitário para os Docentes
	01	13.1 Propostas e Ações
	27	
Preconceito (s)	00	Ausente

Fonte: Formulação própria, 2024.

Diante dos dados expostos na matriz analisada, ainda em atenção ao objetivo específico de examinar como os temas relacionados à EDH estão inseridos no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE, é possível perceber que, no documento, consta pouca, ou nenhuma referência expressa às palavras Educação em Direitos Humanos (EDH), dignidade humana, raça, racismo, etnia, relações étnico-raciais, pessoa com deficiência, preconceito, dessa forma, foi verificada uma intencionalidade superficial em educar no horizonte, fundamentos e princípios da EDH.

Por outro lado, conforme explícito na Matriz de Análise de Conteúdo – Unidade de Registro do PPPI, observa-se que houve menção a alguns temas relacionados às questões de EDH, principalmente no Capítulo 5 – que trata da Operacionalização da Construção do PPPI: Metodologia Participativa; o Capítulo 9 que versa sobre a Organização Institucional e o Capítulo 13, que trata das Concepções de Currículo. No entanto, não foi manifestada de forma clara, como os temas poderiam ser tratados nos currículos dos cursos ofertados pelo IFPE.

Por esse motivo, é importante mencionar que, a ocorrência de temas ligados à EDH, nos demais capítulos, direcionam valores ligados à gestão, que de acordo com o documento, devem alicerçar as práticas institucionais do IFPE. Isso procura demonstrar uma frágil intenção da instituição em ser mais diversa e democrática.

De tal modo, o estudo do PPPI, à vista das concepções e estratégias elencadas no texto que conservam relação com a EDH, ainda que de maneira pouco profundas estejam presentes nos *campi* e permeiam os processos educacionais.

No entanto, não se pode afirmar que tal relação seja prever ou realizar a EDH no currículo, uma vez que as concepções e indicações a respeito da temática esteja presente, de modo pouco profundo, no documento, levando em consideração as previsões, legais, conceituais e teóricas dessa área de estudo, especialmente na perspectiva curricular.

Constata-se ainda, que no texto de 95 páginas, que tem como propósito reunir propostas e ações concretas a serem executadas por um período de tempo, no aspecto político deve considerar a escola como um espaço de formação de consciência crítica “[...] importante caminho para a construção da identidade da instituição [...] instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade [...] elemento de organização e integração da atividade prática” (Vasconcelos, 2008, p.169), não se encontram evidência à temas como: discriminação, pessoas com deficiência e preconceitos, necessários à proposta educativa que pretende educar de forma crítica e emancipadora.

As ausências desses temas e conceitos na redação do PPPI leva a indagar se a fundamentação que orienta as perspectivas educacionais do IFPE seria inclusiva ou excludente e em quais aspectos. Por outro lado, percebe-se que temas como

democracia, diversidade e inclusão são bastante mencionados no documento do Instituto, sinalizando uma coerência com os preceitos da EDH.

É importante lembrar que o PPPI é um documento de escolha política, tendo em vista uma possível negação dos princípios de EDH, a identidade da escola permaneceria presa a uma cultura hegemônica, caso as construções curriculares e os entendimentos que as compõem não admitam que se avance na humanização das práticas pedagógicas (Silva, 2015).

Logo, no que tange à inserção das concepções e princípios da EDH no currículo, a análise do PPP, conforme indicações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de modo vinculativo e mandatório, assim como do referencial teórico que dá base a essa pesquisa, através da análise de conteúdo, unidade de registro, averiguou-se que o IFPE, ainda que de maneira frágil, aponta indícios dos preceitos da EDH, conforme mostra a escituração do texto, do ponto de vista curricular, porém, não aponta para a concretização da EDH, em sua totalidade.

4.4 Análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

O projeto Pedagógico de Curso é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem que apresenta característica de um projeto, onde deverá ser definidos os componentes de concepção do curso, sua estrutura, os procedimentos de avaliação, os instrumentos normativos como as diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecidas as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

O documento procura detalhar os objetivos e as ações para o procedimento educativo. O PPC contextualiza o curso no conjunto das políticas institucionais, articulando e relacionando a sua oferta ao perfil, à missão e à função social da Instituição (Catapan; Silva; Nolasco, 2015).

Levando em consideração a relevância que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) ocupam na estruturação de todos os cursos, “é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação” (Veiga, 2013, p. 163), devem refletir a política geral de educação adotada pela instituição, integrar as iniciativas pedagógicas e os métodos educacionais considerando os princípios de uma sociedade multicultural. Sendo assim, passa-se à análise dos PPC.

Através da leitura do PPC do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho, do IFPE, *Campus* Recife, manteve-se o foco na matriz curricular do curso, especificamente nos componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia, que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, componente da base diversificada - formação complementar do curso; e na disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do curso. Sendo as quatro disciplinas, um dos objetivos específicos da nossa pesquisa.

O documento confirma ser resultante de discussões desenvolvidas na comunidade escolar, ou seja, entre professores e profissionais da educação do *Campus* Recife do IFPE, todos comprometidos com a orientação e a prática pedagógica do curso, fazendo reflexões quanto aos seus objetivos, o perfil dos estudantes, a organização curricular e seus encadeamentos e que orientarão a prática pedagógica do curso, trazendo reflexões quanto aos objetivos do curso, o perfil dos estudantes, a organização curricular e suas implicações, sendo possível observar alguns pontos relevantes como: formas de avaliação da aprendizagem; realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática — e a inserção da pesquisa e extensão, levando em consideração a interação entre instituição e sociedade (IFPE Recife, 2014).

De acordo com os dados evidenciados, observa-se que inferências a temas relacionados a EDH, destaca-se nas disciplinas Filosofia, Geografia, História, Informática Básica, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Relações Humanas de Trabalho e Sociologia, reciprocamente nas áreas de conhecimentos ligadas às ciências humanas, sociais e linguagens.

Quadro 3: Matriz de Análise do Conteúdo-Unidade de Registro – Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho do IFPE, *campus* Recife.

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direito(s) Humano(s)	01	Capítulo 3 - Perfil Profissional de Conclusão, 3.3. Competências Gerais do Eixo Tecnológico Segurança
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa I, 1º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa II, 2º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa III, 3º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa IV, 4º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa V, 5º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa VI, 6º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa VII, 7º período
	01	Ementa da disciplina Geografia II, 2º período
	01	Ementa da disciplina Sociologia, 2º período
	01	Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	01	Ementa da disciplina Filosofia IV, 7º período
	01	Ementa da disciplina Língua Inglesa I, 3º período
	01	Ementa da disciplina Língua Inglesa II, 4º período
	01	Ementa da disciplina Língua Inglesa III, 5º período
	01	Ementa da disciplina Língua Inglesa IV, 6º período
	01	Ementa da disciplina Língua Inglesa V, 7º período
	01	Ementa da disciplina Língua Espanhola I, 5º período
	01	Ementa da disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	19	
Educação em Direitos Humanos	02	Capítulo 4 - Fundamentação Legal
	02	
Dignidade Humana	00	Ausente

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Gênero (s)	00	Ausente
Democracia/Democrático(s)	01	Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	02	Ementa da disciplina Filosofia IV, 7º período
	03	
Cidadania / Cidadania ativa	02	Capítulo 3 - Perfil Profissional de Conclusão, 3.3. Competências Gerais do Eixo Tecnológico Segurança
	01	Capítulo 9 - Pessoal Docente e Técnico Envolvido no Curso
	01	Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	04	
Justiça Social	00	Ausente
Diversidade	1	Capítulo 1 - Histórico, Justificativa e Objetivos do Curso, 1.2. Justificativa
	1	Capítulo 3 – Perfil Profissional de Conclusão, 3.2. Competências Gerais Da Base Comum
	3	Ementa da disciplina História III, 3º período
	1	Ementa da disciplina História VI, 6º período
	6	Ementa da disciplina Geografia VI, 6º período
	4	Ementa da disciplina Sociologia, 2º período
	3	Ementa da disciplina Língua Inglesa I, 3º período
	2	Ementa da disciplina Língua Inglesa II, 4º período
	3	Ementa da disciplina Língua Inglesa III, 5º período
	2	Ementa da disciplina Língua Inglesa IV, 6º período
	3	Ementa da disciplina Língua Inglesa V, 7º período
	5	Ementa da disciplina Língua Espanhola I, 5º período
	2	Ementa da disciplina Língua Espanhola II, 6º período
	36	
Raça(s) / racismo(s) / racial(s)	00	Ausente

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho)		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Etnia(s)	01	Ementa da disciplina Geografia VI, 6º período
	01	
Étnico-racial(s)	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa I, 1º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa II, 2º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa III, 3º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa IV, 4º período
	01	Ementa da disciplina Língua Portuguesa V, 5º período
	01	Ementa da disciplina Geografia VI, 6º período
	01	Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	01	Ementa da disciplina Filosofia III, 5º período
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	01	Capítulo 4 – Fundamentação Legal,
	01	
Discriminação	00	Ausente
Violação(s) de direito(s)	00	Ausente
Inclusão/Inclusivo	02	Ementa da disciplina Informática Básica, 1º período
	01	Ementa da disciplina – Arte I, 1º período
	02	Ementa da disciplina – Arte II, 2º período
	01	Ementa da disciplina - Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	06	
Preconceito (s)	01	Capítulo 4 – Fundamentação Legal
	01	

Fonte: Formulação própria, 2024.

Quanto ao PPC do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho, composto por 432 páginas, foi possível encontrar temáticas de EDH em algumas disciplinas, no entanto as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Relações Humanas e

Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal foram mais profundamente investigadas para dar conta de responder o segundo objetivo específico da pesquisa: Investigar através do Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho quais disciplinas contemplam temas da EDH. Entretanto, não foram identificados, no documento, os termos: Dignidade humana; discriminação; justiça social; raça(s) / racismo(s) / racial(s); violação(s) de direito(s).

À luz do que prevê o PNEDH, o currículo escolar deve ser estabelecido sob a ótica da inserção da temática da EDH. “A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo [...], o projeto político pedagógico da escola, o modelo de gestão e a avaliação (PNEDH, 2013, pg. 24). Tal inserção poderá ocorrer pela transversalidade, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo ou de forma mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (DNEDH, 2012).

Com base nas matrizes apresentadas, é possível perceber que essa determinação precisa ser mais aprofundada, por ser o PPC dos cursos, o próprio currículo, explícito.

A partir da investigação do PPC, observa-se que a temática da EDH precisa ser analisada sob a ótica da obrigatoriedade de sua inserção nos currículos das escolas, ponderando que esse é um campo apropriado para o reconhecimento, vivência e proteção dos Direitos Humanos, conforme previsão das políticas nacionais e internacionais.

Não obstante a ampliação das temáticas dos Direitos Humanos, ainda são evidentes as distâncias entre as retóricas e o aumento das violências materiais e subjetivas; do mesmo modo, quando se considera as distâncias entre os Direitos Humanos enquanto pretensões éticas e a sua realização por vias normativas e institucionais (Claude; Poulos, 2007).

Guardadas as disputas de sentidos, é possível compreender que tanto o currículo quanto os Direitos Humanos devem aportar reflexões a respeito das desigualdades presentes na sociedade, que nos permitam vislumbrar um currículo em ação para os Direitos Humanos “[...] capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural” (Candau, 2007b, p. 399).

No entanto, os dados levantados, a partir dos temas tratados nas ementas das disciplinas investigadas, de Filosofia, Sociologia, Relações Humanas e Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal apontam a seguinte observação:

A disciplina de Filosofia trata da ética nas relações étnico-raciais, além de abordar os conceitos de direitos humanos, democracia e participação do sujeito na sociedade, buscando apontar a importância de se educar para a cidadania para saber lutar contra as questões das sociedades autoritárias.

Já a disciplina de Sociologia, primeiramente busca abordar o processo cultural como singularidade humana, mencionando a diversidade cultural, os direitos humanos e a construção social do homem e sua relevância perante as desigualdades e mobilidades sociais. Em seguida, trata do poder do Estado e sua intervenção através do direito e da cidadania, abordando temas como minorias sociais, relações étnico-raciais, a ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil. Por fim, discute o trabalho nas diversas sociedades e no Brasil, como as diferentes representações do labor refletem na configuração das estruturas econômicas do Estado. Nesse sentido, pode-se perceber possíveis conexões entre o conteúdo da disciplina e a temática da EDH, principalmente no que tange aos direitos e garantias sociais, como é o caso da diversidade cultural.

O documento ementário da disciplina Relações Humanas e Trabalho reflete sobre o mundo do trabalho na perspectiva dos direitos humanos, da ética e da moral. Além disso, analisa as relações entre sociedade e tecnologia e seus efeitos no mundo do trabalho à luz da valorização e respeito aos direitos humanos e sua relevância na sociedade contemporânea. Dessa forma, foi possível identificar interlocuções entre a temática da EDH e os conteúdos dessa disciplina.

Por fim, foi analisada a ementa da disciplina Desenvolvimento Interpessoal que trata das relações sociais no trabalho e em sociedade, destacando que as diferenças individuais e as relações humanas devem ser levadas em consideração perante as resoluções e reduções de conflitos, traçando paralelo com o respeito à diversidade e ao mesmo tempo à individualidade de cada pessoa.

Perante a investigação realizada, foi possível constatar a presença de alguns conteúdos pertinentes à EDH nas disciplinas abordadas. Pode-se considerar que o motivo de haver pouco conteúdo de EDH na disciplina de Desenvolvimento

Interpessoal, seja em decorrência de se tratar da área de conhecimento de Base Tecnológica de Formação Técnica contendo assuntos divergentes. No entanto, a inserção dos conhecimentos de EDH, possui caráter coercitivo através das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que estabelece previsão nos currículos educacionais, através da “transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; [...] como um conteúdo específico [...]; de maneira mista [...], combinando transversalidade e disciplinaridade” (Brasil, 2012a, p. 21).

O modo como os temas foram abordados pode ser verificado em diferentes contextos, como por exemplo, as ementas de algumas disciplinas preveem que os conteúdos sejam executados durante, apenas um semestre letivo, isso demonstra falta de interesse em disseminar a EDH o que se torna contestável para o protagonismo dos Direitos Humanos nas práticas escolares.

Enfim, pode-se evidenciar, em relação ao objetivo específico de verificar através dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso quais disciplinas são contempladas com os temas da EDH, a frequência e forma como esses temas estão dispostos no currículo. Em determinado momento, alguns temas não estão presentes no documento, o que gera um distanciamento do que preceituam o PNEDH e as DNEDH, assim como da bibliografia selecionada. No que tange, a outros temas, o documento aponta evidências concernentes à EDH.

As reflexões a respeito da influência das políticas educacionais que recai sobre a legislação que norteia a Educação brasileira podem ser constatadas na organização curricular que prioriza aspectos considerados mais importantes para o mercado de trabalho, em prejuízo dos conhecimentos relacionados às questões sociais e humanísticas, que foram duramente conquistadas.

A partir do avanço tecnológico, o mercado de trabalho passou a requerer um trabalhador com novas habilidades. Com as exigências dessas novas aptidões, a Educação Básica ganha centralidade nas políticas educacionais, passando a priorizar o desenvolvimento de novas habilidades e as competências necessárias para se ajustar ao novo paradigma produtivo (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Por constituir uma das principais conquistas sociais e está diretamente relacionada à produção da memória histórica, cultural, ideológica e social dos

cidadãos, além de estar estreitamente ligada ao trabalho produtivo, a educação tornou-se objeto da ofensiva política neoliberal.

Dessa forma, subjugar a educação ao domínio e à lógica do capital é um meio de mantê-la sob o controle e manipulação dos grupos dominantes, em virtude do neoliberalismo não ter compromisso com a garantia dos Direitos Humanos, nem com uma educação emancipatória (Romanelli, 1989).

Como consequência desse processo injusto, onde várias pessoas são excluídas do processo de desenvolvimento econômico, destituídas das condições de dignidade humana, os Direitos Humanos são violados, mesmo tendo previsão em vários instrumentos jurídicos e proclamados como valores universais no ordenamento interno e externo dos Estados. Sendo assim, é necessário compreender o modo como as políticas neoliberais interferem no sistema educacional, esse entendimento é um importante passo na busca pela superação de sua hegemonia.

A EDH se situa numa perspectiva crítica e se preocupa em difundir uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino, nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas, compreensões que incluem a construção de uma cultura que deve ser crítica, problematizadora, geradora de conhecimentos e conteúdos de acordo com as demandas e pautas da sociedade que visa mudar condutas para criar práticas sociais na formação dos sujeitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro (Silva; Tavares, 2013).

A política neoliberal propaga entre as pessoas a ideologia do individualismo e a priorização do êxito econômico como única alternativa de felicidade, aumentando as desigualdades socioeconômicas. As lutas individuais comprometem as atitudes solidárias, o discurso do outro, a preocupação com o bem-estar do próximo e a participação na sociedade (Morgado, 2001).

O Estado democrático brasileiro foi fundamentado em um modelo de concepção neoliberal, sendo possível observar a supremacia dos direitos políticos em detrimento dos direitos sociais. Isso leva a ocorrência de constantes violações dos Direitos Humanos. Este cenário permite transparecer que o currículo pode reproduzir a ideologia política do neoliberalismo voltada para a lógica da exploração do outro, atendendo aos interesses do capitalismo.

No entanto, a EDH tem como premissa a superação da antiga visão neoliberal, a respeito da educação e da cidadania. Essa superação tem por significado o reconhecimento do cidadão como sujeito de direitos e deveres, assim como sujeito criador de direitos (Candau, 2007b).

O currículo exerce um papel importante e, por vezes decisivo, no processo de negação ou afirmação dos sujeitos e de suas singularidades, tendo ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. É um campo permeado de cultura, ideologias e relações de poder, “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira; Silva, 1997).

A luta entre capital e trabalho continua imperante na sociedade, no âmbito político, social e destacadamente educativo, o fato é bastante desagregador deixando o sujeito em situação de desamparo, sendo assim, é de grande importância o aprofundamento no debate teórico a respeito da educação para a emancipação a fim de resgatar os sujeitos preparando-os para uma cidadania ativa, tornando-os capazes de lutar e resistir contra toda forma de desrespeito e de exclusão social (Frigotto, 2014).

Situar o conhecimento escolar como elemento central no currículo, é buscar entender que a educação se faz de conhecimento relevante para cada sujeito, para conhecer e transformar seu próprio contexto, tendo como referência o mundo do trabalho, saúde, atividades desportivas, pesquisas científicas, movimentos sociais e o exercício da cidadania. Tais conhecimentos são descontextualizados de seus contextos de origem e recontextualizados para serem inseridos no currículo. Permitindo a supervalorização na escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros, refletindo as relações de poder imbricadas nesse processo de seleção de um saber pelo outro (Moreira; Candau, 2007).

Se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se os saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (Moreira; Candau, 2007, p. 25).

É preciso perceber o perigo dessa ruptura entre a atividade escolar e as atividades do campo de referência. Essa descontextualização do conhecimento poderá contribuir para a ruptura com o mundo social onde foram construídos. Consequentemente, não permitem que se corrobore como os saberes que circundam, essencialmente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais.

No entanto, o currículo pré-estabelecido através dos documentos e das políticas recebe novas mediações a partir das redes de fazeres saberes tecidas e negociadas nos cotidianos, a relação entre o poder instituído e o instituinte na elaboração do currículo é igualmente evidente (Alves, 2004).

Porém, estabelece-se a descrição da clássica educação com fundamentos eurocêntricos, revelando uma política neoliberal que desampara as singularidades culturais dando base a um discurso que legitima violações aos Direitos Humanos. Se faz necessário uma educação que contribua para a emancipação de uma sociedade que foi amplamente colonizada e explorada, cujos os efeitos desses discursos encobertos de dominação ainda permeiam os currículos escolares, “[...] esta atitude compassiva por parte de agentes fundamentais da educação, não só legítima como reforça o modelo escolar dominante (Tavares; Gomes, 2018, p. 59).

O poder instituído e instituinte não se constitui em um procedimento de reprodução nem de dicotomia, porém de uma metodologia viva, em que o poder instituído, ao se confrontar com a heterogeneidade da realidade, ganha novas formas. Os sujeitos, ao tomarem consciência lhes são proporcionados novos sentidos, mudança, oposição, limites sobre tudo que é proposto ou imposto (Certeau, 1994).

Por fim, é necessário o levantamento de um currículo que contribua para a formação humana e integral com base em uma educação crítica, situada historicamente, com prerrogativas de novas formas de saber e de reconhecer o mundo, rompendo com a lógica colonial dominante, abrindo-se para a pluralidade de cultura e conhecimento, que contribua para a construção de uma sociedade que saiba reconhecer as necessidades e garantias do exercício das liberdades e do pensamento crítico, que vise a emancipação e a real efetividade dos direitos humanos superando discursos hegemônicos dominantes. Não discutimos sob uma ótica individualista do currículo, trata-se de considerar os modos de ações, esquemas e táticas, as quais os

sujeitos utilizam, para subverter, questionar, burlar ou desenvolver o currículo legalizados através dos documentos (Certeau, 1994).

Por conseguinte, cabe ao currículo uma constante renovação cotidiana por ser ele, um procedimento dinâmico no plano cultural e educacional seguido pelas instituições de ensino. Ele não é estático, porém um processo que se modifica se alarga e se reconstrói por meio das vivências cotidianas. É preciso compreender “[...] que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrancados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços” (Alves, 2004, p. 19).

4.5 O curso investigado.

O Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *campus* Recife, proporciona a formação técnica do profissional de nível médio sob a responsabilidade de equilibrar as atividades empresariais e o emprego adequado e seguro dos procedimentos de segurança ao trabalhador em zelar pela correta aplicação das normas de segurança. “O intuito é ir além da qualificação profissional, buscando também a formação humana” (IFPE Recife, 2014, p. 26).

O desempenho de sua função impõe-lhe a atenção permanente para o correto funcionamento dos métodos de trabalho. Para tanto, considera-se que o curso segurança no trabalho está vinculado aos princípios e valores humanos do respeito à vida, entendendo o trabalho como fonte de realização e não de sofrimento (Henrique, 1989).

Ademais, o curso está estruturado de acordo com a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho, que através do Decreto nº 7.602/2011 estabelece o Plano Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho que entre os seus objetivos prevê a harmonização da legislação trabalhista, sanitária, previdenciária e outras que se relacionem com Segurança e Saúde e Segurança do Trabalho (Brasil, 2011a).

No Brasil, o exercício da atividade de Técnico de Segurança do Trabalho será permitido unicamente ao portador de certificado de conclusão de curso de Técnico de

Segurança do Trabalho, ministrado no País em instituições educacionais reconhecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e dependerá do registro na Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério do Trabalho e Previdência (Brasil, 1985, p. 1). Disciplinarmente, o Conselho Federal de Educação propõe a fixação de currículo mínimo para o Curso de Técnico de Segurança do Trabalho e suas atribuições através do Parecer nº 632 de 5 de agosto de 1987.

Em Pernambuco, o curso técnico de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, alvo da nossa pesquisa, é ministrado no *campus* Recife. Além de possuir o referido campus, o Instituto possui também outros *campi*, distribuídos nos municípios de Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Caruaru, Garanhuns, Ipojuca, Pesqueira e Vitória de Santo Antão (IFPE, 2012). Além disso, em março de 2024, o Governo Federal anunciou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vistas a atender à procura por qualificação profissional com o intuito de inserir jovens e adultos no mundo do trabalho. Foram anunciados, para Pernambuco, a criação de seis novos *campi* distribuídos da seguinte forma: nos municípios de Bezerros, Goiana, Recife-Centro e Santa Cruz do Capibaribe, *campi* pertencentes ao IFPE; já nos municípios de Águas Belas e Araripina, serão construídos os *campi* correspondentes ao Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE) (IFPE, 2024).

Sendo assim, com o objetivo de estabelecer uma composição mais abrangente, direcionada para atender as demandas educacionais e sociais do estado de Pernambuco, a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE foi instituída e 2008, com a entrada em vigor da Lei nº11.892/2008 (IFPE, 2012).

Nessa direção, o IFPE apresenta uma proposta de educação verticalizada, concentrando um total de 78 cursos, ofertados nos níveis de Ensino Médio/Técnico, graduação e pós-graduação, as opções de cursos estão distribuídas em 16 *campi* e 17 polos de Educação a Distância. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação brasileira está dividida em dois níveis de Ensino, “a educação escolar compõe-se de [...] educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio [...] educação superior” (Brasil, 1996, p. 11).

Como também, na conjuntura do IFPE, a Educação Profissional Técnica é oferecida em articulação com o Ensino Médio e estão divididos nas seguintes modalidades: Cursos Técnicos Integrados, tipo de oferta de curso técnico onde a formação geral se dá de forma integrada à formação profissional, na mesma instituição de ensino; Cursos Técnicos Subsequentes, modelo de oferta de curso técnico destinada a quem já tenha concluído o ensino médio; e o Curso Técnico Integrado ao o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (IFPE Recife, 2024).

Sendo assim, o Curso, alvo da nossa pesquisa, é ofertado pelo IFPE, *campus* Recife, na modalidade integrado. Essa categoria de curso profissionalizante foi criada a partir da publicação da Lei Federal nº 7.410/85 e regulamentado pelo Decreto nº 92.530/86, que dispõe sobre o exercício e o registro da profissão de Técnico de Segurança do Trabalho. O Curso Técnico de Segurança do Trabalho, vincula-se ao Ministério da Educação, assim como a profissão de Técnico em Segurança do Trabalho.

Assim, a oferta do Curso pelo IFPE, tem o objetivo de atender demanda por esses profissionais mantendo os preceitos da educação unitária, politécnica e omnilateral com fundamentos democráticos, buscando cumprir os requisitos legais que fundamentam a educação brasileira.

Para tanto, o Instituto propõe-se a primar pelo perfil profissional e campo de atuação profissional, na busca pelo aperfeiçoamento de um ajuste global, com os objetivos de habilitar, os profissionais de segurança do trabalho, para o desempenho de atividades de prevenção e acidentes de trabalho em concordância com a legislação específica vigente, com o intuito de proteger a integridade física do trabalhador, primar pela respeito e proteção e dignidade da classe trabalhadora e atender a demanda do setor produtivo.

Ademais, o IFPE busca oferecer condições para que o estudante desenvolva as habilidades e competências profissionais necessárias para a execução de suas atividades na área da saúde ocupacional e gestão da saúde e segurança do trabalho, desenvolver as habilidades comportamentais, técnicas e organizacionais com o objetivo de formar profissionais competentes, com visão de futuro e responsabilidade social (IFPE Recife, 2014).

A forma de ingresso no Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho realiza-se através de aplicação de provas de múltipla escolha e o acesso ocorre através de exame via seleção aberta, por meio da qual os classificados serão matriculados compulsoriamente em todas disciplinas do primeiro período, por transferência de estudantes oriundos de outras instituições de educação profissional, mediante a observação da lei, respeitando a existência de vagas e as competências adquiridas na unidade de origem ou por intermédio de convênios com instituições públicas e/ou privadas regulamentados na forma da lei. O requisito de acesso ocorrerá mediante o candidato ter concluído o ensino fundamental ou equivalente (IFPE, 2012).

O processo seletivo ocorre anualmente, sendo regulado através de edital. Entre o número de vagas oferecidas, 60% serão destinadas a candidatos que tenham cursado todo ensino médio na rede pública de ensino, através do sistema de cotas. Para acessar o direito às cotas, o candidato precisa ter cursado em escola pública, todo ensino fundamental, em caso de busca por uma vaga em curso técnico Integrado e Proeja, ou todo ensino médio, caso busque uma vaga em curso técnico subsequente ou curso superior (IFPE Recife, 2023).

A princípio, a proposta do curso é habilitar o aluno a se tornar um profissional capaz de desenvolver atividades de prevenção a acidentes de trabalho e contribuir para melhoria da qualidade de vida do trabalhador.

Na conclusão do curso o estudante deverá ter adquirido as competências gerais e específicas dos conteúdos e estar preparado para aplicar os conhecimentos adquiridos ao exercício laboral. Para tanto, deverá mobilizar e articular com pertinência, conhecimentos, saberes e competências gerais da base comum, em conjunto com o eixo de Segurança do Trabalho e específicas da habilitação de Segurança do Trabalho (IFPE, 2012).

Nessa direção, a matriz curricular do curso divide-se nas seguintes categorias, áreas de conhecimento: base comum, composta por linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza; parte diversificada, composta pela formação complementar - essas duas partes compõem a **formação geral**, por último tem-se a base tecnológica, que dá conta da **formação técnica**, além do estágio supervisionado obrigatório.

O documento também destaca tanto a hora-aula (h/a) quanto a hora-relógio (h/r) para o desenvolvimento das disciplinas. Sabe-se que a hora-aula corresponde ao tempo de duração ativo de aula, definido por cada instituição de ensino, conforme a organização pedagógica e particularidades locais. “A hora-relógio equivale ao período de 60 (sessenta) minutos e deve ser utilizada para contabilizar a carga horária de integralização dos cursos” (IFPB, 2018, p.1). A carga horária do curso está distribuída da seguinte forma: Carga Horária do curso (CH): 3.618 horas-relógio (h/r), 4.824 horas-aula (h/a), estágio supervisionado 280 h/r, CH total do curso com estágio supervisionado 3.898 h/r (IFPE, 2012).

Posto isso, espera-se que os componentes curriculares do Nível Médio sejam trabalhados de forma articulada, harmoniosa e interdisciplinar, com o objetivo de estabelecer nos estudantes o conhecimento científico e sua relação com a atuação na sociedade e no mundo do trabalho perante sua atividade profissional, conforme os princípios e fundamentos da EDH previsto nos documentos legais. Isso implicaria uma continuidade ou ruptura de paradigmas de violações de direitos humanos.

É preciso que esse novo profissional saiba relacionar o desenvolvimento científico com as transformações da sociedade de acordo com os princípios da EDH para que apliquem seus conhecimentos fundamentados no respeito aos direitos humanos.

4.5.1 Fundamentações legais do curso.

A princípio, o curso fundamenta-se nas principais legislações brasileiras que tratam da educação profissional e tecnológica. Inscrito no **Eixo Tecnológico de Segurança**, conforme estabelece o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) - aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, a fim de orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral - instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de Julho de 2008 e atualizado em 6 de junho de 2012, pela Resolução CNE/CEB nº 4.

Em análise às competências gerais do eixo tecnológico do curso percebe-se que há convergências com os princípios e valores da EDH ao destacar a

compreensão do uso das tecnologias para a preservação e proteção do ser humano, para a construção de uma cultura de paz, cidadania e de direitos com base na legislação vigente, a utilização da linguagem com vistas ao exercício da cidadania, da preparação para o trabalho, a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico, visando aprimorar o comportamento ético no ambiente de trabalho para que o sujeito execute suas atividades de maneira justa.

Ademais, em relação à estrutura curricular, o curso segue as determinações legais da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas alterações, conforme estabelece a Lei nº 11.741/2008:

A educação profissional e tecnológica [...] abrangerá [...] educação profissional técnica de nível médio [...] articulada com o ensino médio [...] deverá observar [...] as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico [...] será desenvolvida de forma [...] integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno [...] Os diplomas [...] habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior [...] quando estruturados [...] com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho (Brasil, 2008b, p.1-2).

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de educação e escolas e determina sua aplicação a todas as formas e modalidades de Ensino Médio. “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta [...] baseia-se em [...] formação integral do estudante [...] educação em direitos humanos como princípio nacional norteador [...] indissociabilidade entre educação e prática social” (Brasil, 2012d, p. 2).

O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa [...] etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógico [...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (Brasil, 2012d, p.1.2).

Também, o documento prevê as formas de oferta e organização do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, devendo assegurar sua função formativa para todos os estudantes mediante diferentes formas de oferta e organização, atendendo a formação geral com a inclusão da preparação básica para o trabalho. O Ensino Médio tem por objetivo a preparação de jovens e adultos “para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e

Tecnológica [...] com as cargas horárias mínimas de [...] 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012d, p. 5).

Do mesmo modo, a Resolução determina que a organização curricular atente para a legislação específica, pois em decorrência dela são obrigatórios o tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares a Educação em Direitos Humanos, conforme determina o PNEDH.

Em relação às proposições curriculares, essas devem ser orientadas pelas unidades escolares com fundamento na seleção dos conhecimentos, metodologias, formas de avaliação entre outras, buscando observar as dimensões do trabalho, contextualizando a dimensão histórica e o contexto social contemporâneo; o trabalho como princípio educativo e os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana (Brasil, 2012d).

Além disso, estabelece que o projeto político pedagógico das instituições escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar o comportamento ético, como pressuposto para o reconhecimento dos Direitos Humanos (DH) e da cidadania, em conjunto com a prática do humanismo contemporâneo expresso pelo respeito, reconhecimento do outro e solidariedade, visando a valorização e a promoção dos DH mediante temas relativos a dignidade humana, bem como a realização de participações democráticas dentro das unidades escolares, com vistas a contribuir para uma sociedade livre de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência através de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, tais participações poderão ser promovidas pelos colegiados escolares ou órgãos de representação estudantil (Brasil, 2012d).

Em relação aos itinerários formativos nos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012 estabelece que sejam organizados por eixos tecnológicos, a fim de possibilitar itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, de acordo com os interesses dos sujeitos e probabilidades das instituições educacionais, ressaltadas as normas do sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tem-se como itinerário formativo:

O conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas [...] programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...] As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (Brasil, 2012b).

De acordo com o documento, os princípios que regem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são estabelecidos a partir do artigo 6º do ordenamento:

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; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III - trabalho assumido como princípio educativo [...] IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica [...] V - indissociabilidade entre educação e prática social [...] VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica (Brasil, 2012b, p.2).

Ademais, para o desenvolvimento dos cursos a Resolução determina que podem ser desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante em instituições de educação distintas, mas com projeto pedagógico unificado, perante convênios ou acordos de intercomplementaridade.

Os cursos desenvolvidos com projetos pedagógicos unificados devem apontar ao mesmo tempo para os objetivos da Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica, desde que atenda aos requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assim como às diretrizes complementares determinadas pelos concernentes sistemas educacionais.

Também em vigor desde 2023, a Lei 14.645 articula a formação profissional técnica de nível médio com a aprendizagem profissional e determina a formulação de uma política nacional para o setor. A lei estabelece que a União, em colaboração com os estados e o Distrito Federal, deverá formular e implementar uma política nacional de educação profissional e tecnológica, articulada com o Plano Nacional de Educação onde tais ações deverão observar as necessidades do mundo do trabalho.

Ainda, o texto legal prevê que essa articulação deverá ocorrer mediante o aproveitamento das atividades pedagógicas da educação profissional para cumprimento do contrato de aprendizagem profissional e o aproveitamento das horas de trabalho em aprendizagem profissional na carga horária do Ensino Médio já para as instituições superiores, o aproveitamento das experiências e dos conhecimentos desenvolvidos na educação profissional técnica de nível médio dependerá do estabelecimento de critérios sempre que o curso desse nível e o de nível superior sejam de áreas afins.

A Lei determina que a organização da formação profissional e tecnológica em eixos tecnológicos possibilitam o aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2023c).

Adicionalmente, a nova Lei altera a LDB para determinar que a educação profissional e tecnológica se organize em eixos tecnológicos observando o princípio da integração curricular entre cursos e programas, com a intenção de viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais.

Tem-se como itinerário o “percurso formativo estruturado de forma a permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória individual do estudante” (Brasil, 2023b, p. 1) que integra um ou mais eixos tecnológicos.

Por fim, a lei determina que a organização dos cursos será orientada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) com o objetivo de permitir sua equivalência para o aproveitamento de ensino entre os níveis médio e superior.

A incumbência para a manutenção e atualização periódica dos catálogos ficará a cargo do Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino, as instituições e as redes de educação profissional e tecnológica e as entidades representativas de empregadores e trabalhadores em observação com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho (Brasil, 2023b).

Em relação às legislações que tratam da temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho fundamenta-se nos seguintes ordenamentos legais:

De acordo com o PPC, o currículo do curso está embasado nas determinações do Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos e situa o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras destacando a importância de “estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos” (Brasil, 2009, p. 64).

Assim como, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos reforçam a perspectiva de investimento na escola de educação básica pelo fato de ser um espaço privilegiado de formação pelos apoios que permitem o desenvolvimento do ser humano.

A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de educação, promove o exercício da cidadania ativa de todos com a educação básica. Sendo assim, contribui para a garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, podendo analisar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos (Brasil, 2012a).

Além disso, o currículo do curso anuncia a observação estabelecida na Resolução nº 01/2012/CNE que trata do fortalecimento da EDH através de sua inserção nos currículos educacionais pela transversalidade e interdisciplinarmente como um princípio de vivência e globalidade (Brasil, 2012c).

4.5.2 Organizações curricular do curso.

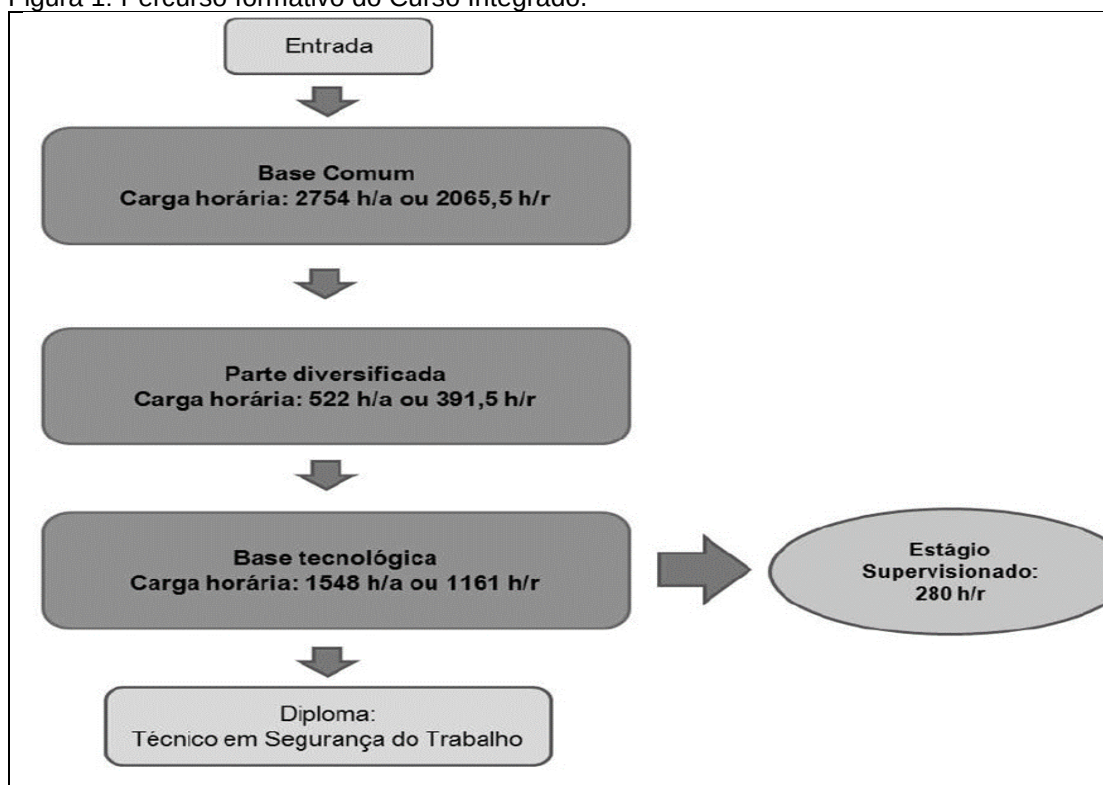
A concepção de Organização Curricular do Curso de Segurança do Trabalho aborda os princípios presentes no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2012, que objetiva a formação integral e integrada do cidadão, prima pela formação de profissionais com conhecimentos tecnológicos, científicos e cidadãos, com o intuito de ir além da qualificação profissional, buscando também a formação humana. O currículo fundamenta-se nos princípios pedagógicos da Interdisciplinaridade, da Contextualização e da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

O currículo do curso reúne as determinações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de 2012, assim como do catálogo de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com vistas a desenvolver competências profissionais éticas com aproveitamento dos conhecimentos anteriores. Essas competências estão conectadas ao uso das novas tecnologias, atuação de equipes multi e interdisciplinares, inteligência social, buscando trabalhar a capacidade do diálogo e da tolerância para responder diferentes desafios do mundo do trabalho. Com esse objetivo, a organização curricular do curso prioriza o processo de ação-reflexão-ação, incorpora a organização de itinerários formativos flexíveis e objetiva prestar uma formação ampla e consistente (IFPE Recife, 2014).

Sendo assim o currículo do curso se estrutura com as bases de um curso profissionalizante de nível médio, oferecido na forma Integrada pelo IFPE *campus* Recife. Encontra-se disposto em 08 (oito) períodos verticalizados e sequenciais. Possui uma carga horária total de 4824 horas-aula (3618 horas-relógio), difundidas nos 8 (oito) períodos e, acrescida de 280 horas-relógio de Estágio Supervisionado, totalizando um total de 3898 horas-relógio. Os períodos estão organizados em 18 semanas letivas de trabalho escolar, produzido por componentes curriculares estruturados sobre três partes: **base comum ou científica, diversificada e tecnológica**, somando competências e habilidades com a finalidade de dar conta do perfil profissional.

A base comum possui carga horária de 2754 horas-aula, organizada com o objetivo de promover a assimilação dos conhecimentos gerais e científicos básicos para a formação da educação de nível médio; a parte diversificada têm 522 horas-aula e abordam conteúdos que fundamentam os conhecimentos que serão trabalhados na base tecnológica, fase que possui carga horária de 2070 horas-aula, a qual fornece os elementos profissionais para a formação do Técnico de Segurança do Trabalho ponderando os aspectos da profissão na região respeitando contemporaneidade (IFPE Recife, 2014). Isto fica melhor destacado conforme apresentado na figura 1:

Figura 1: Percurso formativo do Curso Integrado.



Fonte: IFPE Recife (2012, p. 29).

O desenho curricular prognosticado para o Curso exprime um itinerário formativo que estrutura o percurso que poderá ser percorrido pelo estudante a partir da educação básica até o ensino superior. Isso pode ser melhor observado no itinerário formativo do Eixo Tecnológico ao qual o curso está vinculado, conforme destaca a figura 2.

Figura 2: Itinerário formativo do Eixo Tecnológico de Segurança.



Fonte: IFPE Recife (2014, p. 28).

O Curso de Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada, possui uma carga horária integralizada no período de 4 (quatro) anos, distribuído em 8 (oito) períodos, tendo 7 (sete) anos como limite máximo para sua conclusão de acordo com a determinação legal, após este prazo o estudante precisará submeter-se a novo processo seletivo, caso almeje concluir o curso.

4.5.3 Práticas pedagógicas do curso.

De acordo com o PPC a metodologia aplicada no curso procura articular teoria e prática. Tendo como objetivo oferecer um processo de ensino aprendizagem com o auxílio de diversas ferramentas pedagógicas que proporcione a construção dos conhecimentos para a formação do profissional em segurança do trabalho.

Dessa forma, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas proporcionará uma prática formativa, contínua e processual de investigações, observações, confrontos e outros procedimentos decorrentes das situações-problema para materialização da cultura de pesquisa, individual e coletiva na construção do ensino-aprendizagem.

Para a realização dessa metodologia, os docentes devem desenvolver os componentes curriculares de forma inovadora. As atividades serão desenvolvidas em ambientes pedagógicos distintos com a utilização de aulas dialogadas com utilização de recursos multimídia, aulas práticas em laboratório e instalações industriais, seminários, pesquisas, elaboração de projetos, visitas técnicas às empresas, palestras com profissionais da área, estudos de casos.

A prática profissional do curso será realizada através de estágio supervisionado obrigatório, considerado como Prática Profissional Obrigatória, terá uma duração de 280 horas-relógio (h/r), podendo ser de forma concomitante ou posterior ao 6º (sexto) período do curso devendo obedecer aos procedimentos formalizados pela Instituição.

Conforme este projeto pedagógico do curso o sistema de avaliação da aprendizagem levará em consideração o aspecto formativo e demandará uma avaliação processual contínua, de caráter qualitativo sobre os quantitativos, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento escolar do estudante, a partir da observação integral.

Sendo assim, o estudante desenvolverá competências através dos instrumentos de trabalhos de pesquisa, trabalhos de campo, projetos interdisciplinares, resolução de situações problema, apresentação de seminários, entrevista com especialista, avaliação escrita ou oral, apresentação de artigos técnico/científicos, relatórios.

Além disso, utiliza-se instrumentos de autoavaliação por professores e estudantes que contemplem avaliação atitudinal e avaliação de competências (IFPE Recife, 2012).

Tomando por base a análise realizada no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo IFPE *campus* Recife, constatou-se que o documento possui consonância com os princípios norteadores da Educação em

Direitos Humanos, no que tange à inserção da EDH de forma interdisciplinar no currículo, conforme preceitua o PNEDH e as DNEDH.

No entanto, passaremos a analisar o componente curricular do curso, especificamente das disciplinas Filosofia e Sociologia, que compõem a base comum ou científica; Relações Humanas e Trabalho, disciplina que compõe a base diversificada, formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso.

Vale ressaltar que a oferta das disciplinas está distribuída nos períodos letivos do curso da seguinte forma: Filosofia 1º, 3º, 5º e 7º; Sociologia é ofertada no 2º, 4º, 6º e 8º períodos; Relações Humanas e Trabalho no 7º período e Desenvolvimento Interpessoal no 8º período do curso.

4.6 Análise da matriz curricular do curso nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Relações Humanas e Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal.

A escolha pelas quatro disciplinas se deu mediante análise realizada no currículo do IFPE, a partir da análise de conteúdo, com recorte para o PPC, especificamente na matriz curricular do curso. Tal recorte se deu por entender que essas disciplinas estão implicadas no campo de maior aproximação com a EDH.

Nessa direção, a matriz curricular do curso está dividida em três partes: as bases comum ou científica, a base de formação complementar/diversificada e a base tecnológica. Essas bases contemplam um conjunto de competências e habilidades tendo em vista a construção gradativa do Perfil do Profissional (IFPE Recife, 2014, p. 27).

Apoiando-se nessa divisão, primeiramente selecionou-se duas disciplinas da base comum: Filosofia e Sociologia, por identificar que tais disciplinas trabalham conceitos e princípios convergentes com a EDH, tais como: direitos humanos, democracia, participação social, diversidade, cidadania, relações étnico-raciais, entre outros. Em seguida, optou-se por uma disciplina da base de formação complementar: Relações Humanas e Trabalho, por abordar questões conexas com a EDH, na área

da ética e da moral nas relações de trabalho e sociais com respeito aos direitos humanos.

Por fim, elegeu-se uma disciplina da base tecnológica: Desenvolvimento Interpessoal, por identificar que os direitos humanos devem permear o desenvolvimento humano nas relações interpessoais no mundo do trabalho com respeito às diferenças e diversidades, levando em consideração a importância dos direitos humanos para solução e redução de conflitos.

Primeiramente foram selecionadas duas disciplinas da base comum: Filosofia e Sociologia, por identificar que tais disciplinas trabalham conceitos e princípios convergentes com a EDH, tais como: direitos humanos, democracia, participação social, diversidade, cidadania, relações étnico-raciais, entre outras.

Em seguida, optou-se por uma disciplina da base de formação complementar: Relações Humanas e Trabalho, por abordar questões conexas com a EDH, na área da ética e da moral nas relações de trabalho e sociais com respeito aos direitos humanos.

Por fim, elegeu-se uma disciplina da base tecnológica: Desenvolvimento Interpessoal, por identificar que os direitos humanos devem permear o desenvolvimento humano nas relações interpessoais no mundo do trabalho com respeito às diferenças e diversidades, levando em consideração a importância dos direitos humanos para solução e redução de conflitos.

Diante do exposto, passamos a verificar categoricamente os conteúdos verificados através dos quadros a seguir:

Quadro 4: Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplinas de Filosofia

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) – Disciplina de Filosofia		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direitos Humanos	01	Componente curricular: Ementa da disciplina Filosofia IV, 7º período
	01	Componente curricular: Competências a serem desenvolvidas, Filosofia IV, 7º período

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) – Disciplina de Filosofia		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, Filosofia IV, 7º período
	03	
Educação em Direitos Humanos	00	Ausente
Dignidade Humana	00	Ausente
Gênero (s)	00	Ausente
Democracia/Democrático(s)	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Filosofia IV, 7º período
	03	Componente curricular: Competências a serem desenvolvidas, Filosofia IV, 7º período
	02	Componente Curricular: Conteúdo Programático, Filosofia IV, 7º período
	06	
	01	
Cidadania / Cidadania ativa	00	Ausente
Justiça Social	00	Ausente
Diversidade	00	Ausente
Raça(s) / racismo(s) / racial(s)	00	Ausente
Etnia(s)	00	Ausente
Étnico-racial(s)	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Filosofia III, 5º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático da disciplina Filosofia III, 5º período
	02	
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	00	Ausente
Discriminação	00	Ausente
Igualdade(s) de direito(s)	00	Ausente
Violação(s) de direito(s)	00	Ausente
Inclusão/Inclusivo	00	Ausente
Preconceito (s)	00	Ausente

Fonte: Formulação própria

Quadro 5: Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplinas Sociologia

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) – Sociologia		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direito(s) Humano(s)	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Competências a serem desenvolvidas, disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	04	
Educação em Direitos Humanos	00	Ausente
Dignidade Humana	00	Ausente
Gênero (s)	00	Ausente
Democracia/Democrático(s)	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Competências a serem desenvolvidas, disciplina Sociologia, 6º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, disciplina Sociologia, 6º período
	03	
Cidadania / Cidadania ativa	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	01	Componente Curricular: Competências a serem desenvolvidas, disciplina Sociologia, 6º período
	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, disciplina Sociologia, 6º período

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) – Sociologia		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
	01	Componente Curricular: Bibliografia Complementar, 6º período, disciplina Sociologia
	05	
Justiça Social	00	Ausente
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, disciplina Sociologia, 2º período
Diversidade	00	Ausente
Raça(s) / racismo(s) / racial(s)	00	Ausente
Etnia(s)	00	Ausente
Étnico-racial(s)	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Sociologia, 6º período
	01	Componente Curricular: Competências a serem desenvolvidas, disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, disciplina Sociologia, 2º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, disciplina Sociologia, 6º período
	04	
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	00	Ausente
Discriminação	00	Ausente
Igualdade(s) de direito(s)	00	Ausente
Violação(s) de direito(s)	00	Ausente
Inclusão/Inclusivo	00	Ausente
Preconceito (s)		

Fonte: Formulação própria, 2024.

Quadro 6: Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplina Relações Humanas e Trabalho

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) - Disciplina Relações Humanas e Trabalho		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direito(s) Humano(s)	01	Componente Curricular: Ementa da disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	01	Componente Curricular: Competências a serem desenvolvidas, Disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	02	Componente Curricular: Conteúdo Programático, Disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	01	Componente Curricular: Bibliografia Básica, Disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	05	
Educação em Direitos Humanos	00	Ausente
Dignidade Humana	00	Ausente
Gênero (s)	00	Ausente
Democracia/Democrático(s)	00	Ausente
Cidadania / Cidadania ativa	00	Ausente
Justiça Social	00	Ausente
Diversidade	03	Componente Curricular: Conteúdo Programático, Disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	03	
Raça(s) / racismo(s) / racial(s)	00	Ausente
Etnia(s)	00	Ausente
Étnico-racial(s)	01	Componente Curricular: Competências a serem desenvolvidas, Disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	01	Componente Curricular: Conteúdo Programático, Disciplina Relações Humanas e Trabalho, 7º período
	02	
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade(s) especial (is) /específica(s)	00	Ausente
Discriminação	00	Ausente

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) - Disciplina Relações Humanas e Trabalho		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Igualdade(s) de direito(s)	00	Ausente
Violação(s) de direito(s)	00	Ausente
Inclusão/Inclusivo	00	Ausente
Preconceito (s)	00	Ausente

Fonte: Formulação própria, 2024.

Quadro 7: Matriz de Análise do Conteúdo – Unidade de Registro – Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio – Disciplina: Desenvolvimento Interpessoal

Documento: Projeto Pedagógico de Curso (Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho) – Disciplina: Desenvolvimento Interpessoal		
Temas/Conteúdos	Frequência	Seção/Disciplinas
Direito(s) Humano(s)	00	Ausente
Educação em Direitos Humanos	00	Ausente
Dignidade Humana	00	Ausente
Gênero (s)	00	Ausente
Democracia/Democrático(s)	00	Ausente
Cidadania / Cidadania ativa	00	Ausente
Justiça Social	00	Ausente
Diversidade	00	Ausente
Raça(s) / racismo(s) / racial(s)	00	Ausente
Etnia(s)	00	Ausente
Étnico-racial(s)	00	Ausente
Pessoa(s) com deficiência(s)/necessidade (s) especial (is) /específica(s)	00	Ausente
Discriminação	00	Ausente
Igualdade(s) de direito(s)	00	Ausente
Violação(s) de direito(s)	00	Ausente
Inclusão/Inclusivo	00	Ausente
Preconceito (s)	00	Ausente

Fonte: Formulação própria, 2024.

Em relação à distribuição periódica das disciplinas, Filosofia, apesar de ser oferecida apenas nos períodos 1º, 3º, 5º e 7º, só faz referência à EDH nos períodos 5º e 7º. A disciplina de Sociologia faz menção, meramente nos períodos 2º e 6º e a disciplina de Relações Humanas e Trabalho ofertada, exclusivamente no 7º período.

Cabe destacar que os temas de EDH mencionados nas disciplinas de Filosofia foram direitos humanos, diversidade e relações étnico-raciais. Já na disciplina de Sociologia, podemos perceber menção aos termos direitos humanos, democracia, cidadania e étnico-racial. Na disciplina de Relações Humanas e Trabalho, o documento faz menção aos termos direitos humanos, diversidade e relações étnico-raciais.

Os termos evidenciados no Projeto Pedagógico do Curso estão em consonância com os princípios que fundamentam a EDH no Brasil, reafirmados pelo PNEDH e DNEDH, que estabelece a EDH no currículo da Educação Básica para contribuir com o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a EPT para a qualificação para o trabalho. Assim, educar em direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais justa e democrática (Brasil, 2013a).

Dessa forma, o currículo do curso faz alusão a temas como: direitos humanos, democracia, cidadania, relações étnico-raciais e diversidade no desenvolvimento do processo pedagógico para formação profissional e social, nas áreas do conhecimento, porém de forma superficial concentrados em algumas áreas do currículo, conforme demonstrado nos quadros 5,6,7 e 8.

Sabe-se que a educação básica deve dar ênfase à formação dos sujeitos, e os documentos que fundamentam a EDH orientam que os sistemas de educação incluam, no currículo, de forma transversal e permanente os temas voltados aos direitos humanos (Brasil, 2010). No entanto, os resultados para a dimensão dos princípios e valores da EDH apresentados nos quadros 1, 2, 3 e 4 através da análise do currículo foram demonstrados de forma tímida.

4.7 Análises dos dados – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Unidade de Contexto.

A matriz de análise constituída, concernente à análise de conteúdo, mediante unidade de contexto, configura o esforço de estruturar parâmetros que retratem a intenção da pesquisa e propicie averiguar a presença ou ausência da EDH no currículo do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), através do estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), dos Cursos integrados ao Ensino Médio, no *campus* Recife.

Importa à pesquisa os conteúdos apresentados no PDI, PPPI, PPC do curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho, na matriz curricular do curso, analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia - que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõe a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso, por compor parte do currículo da Instituição.

Para esse objetivo, elaborou-se a matriz de análise do conteúdo, de unidade de contexto, conforme demonstra o Quadro 08.

Quadro 8: Matriz de Análise de Conteúdo – Unidade de Contexto

Questão	Asserção	Referência (Documento) Capítulo/Seção/Disciplina
	Sim Parcialmente Não	
A Educação em Direitos Humanos é considerada, de modo transversal , na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos Institucional (PPPI) – Currículo, Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC), conforme determinação do artigo 6º da DNEDH/2012?	Parcialmente	De maneira frágil e em algumas disciplinas.
A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos ocorre na organização dos currículos , de acordo com o que preconiza o artigo 7º das DNEDH/2012?	Parcialmente	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) - PPC – Disciplinas: Filosofia, Geografia, História, Informática Básica, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Relações

Questão	Asserção Sim Parcialmente Não	Referência (Documento) Capítulo/Seção/Disciplina
		Humanas de Trabalho e Sociologia.
A inserção dos conteúdos em Educação em Direitos Humanos ocorre pela transversalidade , por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente , conforme previsão do art.7º, I das DNEDH/2012?	Parcialmente	De maneira frágil e em algumas disciplinas.
A inserção dos conteúdos em Educação em Direitos Humanos ocorre um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar , conforme estabelece o art. 7º, II, das DNEDH/2012?	Parcialmente	PPC – Disciplinas: Filosofia, Sociologia, Relações Humanas de Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal.
A inserção dos conteúdos em Educação em Direitos Humanos ocorre de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, de acordo com a determinação do art. 7º, II, DNEDH/2012?	Sim	

Fonte: Formulação própria, 2024.

A matriz aplicada, para ser capaz de se aproximar do objetivo específico de refletir se a abordagem dos conteúdos de EDH implica na efetivação da EDH, transformou as afirmações do PNEDH e das DNEDH em questões, com a finalidade de esclarecer se o Instituto as contempla ou não, e em caso afirmativo, contempla de que forma.

Conforme apresentado na seção precedente, referente à análise de conteúdo dos documentos, através de unidade de registro, a leitura especificada e atenciosa destes, tendo como base os preceitos e as determinações do PNEDH e das DNEDH, assim como na fundamentação teórica deste trabalho, demonstra que os textos possuem indicações em EDH, não obstante, de forma genérica, com pouca especificidade.

No entanto, a EDH deve ser introduzida como eixo orientador do projeto político pedagógico das escolas objetivando uma reflexão coletiva cuja finalidade é incorporar-se em todas as áreas do currículo com a finalidade de fortalecer a construção de uma cultura de DH que alcance os diferentes espaços da vida social (Candau; Andrade; Lucinda; Amorim; Paulo; Sacavino, 2014).

Perante o levantamento documental do Instituto foi possível perceber que não há a presença de diretrizes precisas e efetivas a respeito da EDH. As existentes aparecem de forma insuficiente e sem muita singularidade para lidar com sua relevância, os temas correlatos com a EDH na perspectiva curricular são tratados de forma dispersa e embrionária, como conteúdos disciplinares. Embora a documentação legal tenha previsto a presença da EDH nos documentos curriculares de forma explícita sua inserção precisa estar permeada e transversalizada em todo o currículo como eixo central e sua apresentação deve ser clara, para que o leitor tenha a perfeita compreensão dos seus objetivos, princípios e valores.

Por esse motivo, pode-se afirmar que a EDH não é apontada, de modo transversal, na produção do PDI, do PPPI, do PPC do curso integrado de Segurança do Trabalho na matriz curricular do curso, analisamos os componentes curriculares das disciplinas Filosofia e Sociologia - que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que compõe a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso e a forma de inserção não é interdisciplinar. Esse dado contraria o que dispõe a alínea “e” do PNEDH:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (Brasil, 2013a, p. 24).

Da mesma forma que contraria os artigos 6º e 7º da DNEDH, senão vejamos:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. 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 (Brasil, 2012a, p. 21).

As análises mostraram que as referências aos conteúdos da EDH nos documentos Institucionais não aparecem de forma direta. Consequentemente, ficam limitados a alguns componentes curriculares, principalmente em Sociologia e Filosofia. Embora citados nas disciplinas, os PPC não especificam a concepção e os fundamentos que os englobam, nem apontam suas consequências no processo formativo discente. Talvez sua presença figure nos componentes curriculares meramente em decorrência do atendimento aos requisitos legais.

Além disso, os textos são exíguos sobre alguns temas que transversalizam os Direitos Humanos, nomeadamente como a compreensão e o respeito à dignidade humana; Igualdade de direitos; Justiça Social; reconhecimento das diferenças e das diversidades; proteção contra discriminação; racismo e violação de direitos, entre outros.

Dessa forma, observou-se que as temáticas concernentes à EDH são trabalhadas especificamente de forma disciplinar, como componentes do conteúdo, com pouco destaque crítico.

Contrariando o disposto nos documentos Institucionais analisados, a legislação brasileira prevê a necessidade da inclusão da EDH na Educação Básica e Superior através da transversalidade, interdisciplinaridade e disciplinaridade. Como inferência de uma política educacional ressalta-se a necessidade de os currículos educacionais darem maior relevo aos conteúdos, princípios e valores da EDH tanto na abordagem documental da Instituição de ensino, quanto na prática pedagógica cotidiana.

O currículo na educação básica, também presente nas teorias pedagógicas, mostra um primeiro significado, a consciência de que currículo não deve ser entendido como uma união de conteúdos acabados e estagnados. No entanto, ele precisa estar em constante renovação, devendo orientar-se pelas dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas, ao mesmo tempo, deve constituir-se na construção do conhecimento apoiado na prática cotidiana de contextos concretos e plurais, devendo incitar o desenvolvimento coletivo e pessoal (Silva; Tavares, 2012).

Entende-se que esse modo de gerar a EDH no currículo aponta reduzida e ineficiente discussão e importância de seus princípios na elaboração da proposta curricular, assim como supressão de conhecimento sobre o assunto e pouca

relevância disposta ao tema. Logo, ainda que a EDH possua acentuada relevância, não existe uma seção, programa ou projeto que verse especificamente sobre ela.

A EDH é um instrumento imperativo para combater as violações de direitos humanos, pois trata-se de uma educação fundamentada na proteção da dignidade humana, preocupada com a tolerância, com os princípios democráticos e com a luta contra as desigualdades e injustiças (Tavares, 2007).

No entanto, a EDH é fruto da implementação de política pública com a finalidade de consolidar uma consciência de DH na busca do aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, embasado nos princípios de democracia e participação social, o qual inclina-se a representar o compromisso do Estado com a realização dos DH (Gorczewski, 2015).

Dessa forma, ela precisa estar presente em todas as matérias, conteúdos e disciplinas do currículo, como fundamento do Estado, como forma de influenciar na formação de uma cidadania crítica, podendo percorrer os documentos escolares de forma transversal contando com a participação de todos os componentes curriculares e com a atuação de toda comunidade escolar e de caráter interdisciplinar, permitindo a intersecção entre os conteúdos das disciplinas facilitando uma visão mais ampla das temáticas (Silva; Tavares, 2012).

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata, “decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (Frigotto, 2008, p. 43).

Por fim, aponta-se que os documentos curriculares analisados apresentam seus objetivos e possuem seu valor textual. Não obstante, as concepções e princípios da EDH foram sonegados e não foram considerados de forma explícita no texto. A temática é desenvolvida de forma fragmentada principalmente nas disciplinas de Filosofia e Sociologia de forma disciplinar.

Nessa perspectiva, o Direito Humano destaca-se pelo respeito à dignidade humana. Todavia, considera-se direitos a empreender, destacando a necessidade de não apenas sacralizar os direitos, mas difundi-los tornando esse processo participativo e constante, partindo para além dos direitos já consolidados. Se faz necessário

reconhecer que as pressões realizadas pelos movimentos sociais por legitimação de conteúdos se mostram cada vez menos conformadas com a mera institucionalização, posituação desses direitos e cada vez mais preocupadas em lutar pelas necessidades básicas dos sujeitos (Santos, 1989).

Os Direitos Humanos são meios para alcançar a dignidade humana, seriam os resultados provisórios das lutas sociais por dignidade, não são vistos como produtos acabados, mas frutos de conquistas a serem efetivadas a cada dia com o envolvimento de toda sociedade. Nessa perspectiva, reforça-se a importância da educação e dos processos culturais de formação na luta pela efetivação dos Direitos Humanos (Herrera Flores, 2009).

Por esse motivo, entende-se que o objetivo da EDH é modificar cenários de exploração e violência através da conscientização e do empoderamento do sujeito, capacitando-o para a construção de uma sociedade atuante. A conquista de direitos é indispensável ao desenvolvimento de uma cultura, dada a importância de que os sujeitos se transformem em cidadãos. A formação de uma cultura de respeito à dignidade humana se constroi através da promoção daqueles valores essenciais, os quais devem se transformar em práticas (Benevides, 2000).

Bem como, podemos observar que a compreensão da EDH abrange três dimensões. Primeiramente reflete sobre a formação dos sujeitos de direito. Numa segunda dimensão está relacionada com a facilitação dos aspectos do empoderamento do sujeito de direito. Em terceira dimensão apresenta o resgate da memória, a ruptura da cultura da impunidade, apresentando os métodos de mudança imprescindíveis para a edificação de uma sociedade humana e democrática (Candau, 2007b).

O percurso da Educação em Direitos Humanos no Brasil passa por quatro fases. A primeira fase chamada de ativismo político; a segunda, de tratamento pedagógico; a terceira, de expansão da educação em direitos humanos; e, por fim, a quarta fase, de profissionalização e valorização da Educação em Direitos Humanos. Já para sua efetivação, demanda políticas educacionais de Estado que compreendam os sistemas de ensino, e os Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais desfrutem como estrutura norteadora os Direitos Humanos, de maneira transversal e multidimensional” (Silva; Tavares, 2012).

A transversalidade decorre do tratamento integrado especificamente dos conteúdos trabalhados no currículo escolar junto e o empenho com as relações interpessoais e sociais (Silva, 2010).

A multidimensionalidade é compreendida no sentido de a Educação em Direitos Humanos englobar dimensões nos diferentes campos: a) político – a intencionalidade e o direcionamento da orientação do modelo de sociedade a ser construída, associada às concepções de ser humano e de projeto pedagógico; b) da ética – trabalha com valores, princípios e finalidades da educação; c) do pedagógico – ao definir a educação, processos e metodologias de elaboração e avaliação dos conhecimentos de maneira coerente com os princípios da EDH; d) da ação – como exercício da garantia, ampliação, fortalecimento, ou reclamação dos direitos quando não materializados ou violados (Silva; Tavares, 2012, p.31).

Há que se considerar a existência de duas categorias curriculares. O currículo manifesto, que visa tratar dos planos, programas e textos de estudo e o currículo oculto, que faz menção às normas tácitas e relacionais que ocorrem no ambiente escolar (Morgado, 2001).

Sendo assim, busca-se refletir sobre a necessidade da flexibilização curricular encontrar-se em conformidade com sua adequação aos conteúdos de Direitos Humanos no que diz respeito a existência de conteúdos que não estão explicitados nos planos e propostas curriculares oficiais, mas são ensinados e aprendidos nas relações interpessoais que se constroem no espaço escolar.

Nesse sentido, pode-se inferir, que os conteúdos curriculares em Direitos Humanos necessitam estar presentes tanto no currículo manifesto, quanto no currículo oculto. Nesse sentido, a EDH não se reduz à inclusão de novos conteúdos, porém busca a conscientização sobre as próprias relações de poder constantes no currículo. Isto, todavia, não pode ser constatado como resultado do recorte metodológico adotado nesta pesquisa.

Vale ressaltar a importância do diálogo e articulação entre os princípios e fundamentos da EDH e o currículo escolar, para identificar essas questões e conduzir o processo para a construção de um currículo que garanta a formação, na perspectiva dos DH e da cidadania. É relevante questionar os valores e as concepções que estruturam a organização escolar e curricular (Silva; Tavares, 2012). Por outro lado, “os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierárquicas e precedências, em que tempos, espaços” (Gonzáles Arroyo,

2007, p. 22).

É fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas das diferentes estratégias propostas para implementar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. Nesse sentido, não basta introduzir uma disciplina específica sobre direitos humanos nestes níveis de ensino, mas incorporar a EDH como um dos eixos norteadores do Projeto Político Pedagógico das escolas (Ferreira, 2020).

Sendo assim, é possível perceber que os currículos vão muito além das imposições e documentos oficiais. É preciso manter a ideia de que os currículos não são listas de conteúdo a serem ministrados a determinado grupo, mas criação cotidiana dos indivíduos que compõem as escolas e desenvolvem práticas e políticas cotidianas envolvendo todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizados por alunos e professores. A prática curricular com caráter político e síntese de saberes é o conhecimento construído a partir do que somos, do que fazemos (Gonzáles Arroyo, 2011).

Esse fazer cotidiano aparece como espaço privilegiado de produção curricular para além das propostas oficiais. Isso se associa ao processo de constituição da atividade pedagógica, às memórias pessoais e culturais, às aprendizagens efetivadas nesses espaços, são redes de conhecimentos que vão sendo tecidas no mundo na prática de currículos como forma de inserção social (Oliveira, 2012, p. 99-101).

O currículo em torno do qual a educação escolar se organiza é um instrumento pedagógico cuja dimensão política não podemos deixar de reconhecer. Decidir a quais conhecimentos as novas gerações terão acesso significa pensar em que tipo de cidadão queremos formar; quais elementos contribuirão para uma inserção crítica ou passiva na sociedade; quais reflexões serão fomentadas e quais serão cerceadas; a quais mundos e possibilidades de leitura de mundo nossos estudantes terão acesso (Sabadini, 2018, p.82).

Em síntese, conforme as análises realizadas através dessa pesquisa, que os DH são historicamente construídos, são meios para alcançar a dignidade humana, são direitos invocados nos momentos de rupturas socioculturais, diante de condutas coletivas autoritárias que reprimam liberdades, censurem valores democráticos, renunciem condições básicas de sobrevivência ou afrontam a dignidade humana. Além de, protegerem os direitos de todos, defendem a educação pública universal e gratuita como um instrumento de ascensão social e de educação para a tolerância, os valores democráticos e a solidariedade (Bedin; Tosi, 2018).

Sendo assim, a EDH não pode ser ignorada dos processos educacionais, nem classificada como complemento pedagógico, mas um “eixo orientador do projeto político pedagógico de cada escola e ser objeto de uma reflexão coletiva [...] com a finalidade de promover sua incorporação em todas as áreas curriculares e nos diferentes componentes da dinâmica escolar” (Candau, 2013, p. 312).

Nesse sentido, a EDH não pode ficar submetida de forma fragmentada a apenas uma disciplina. Suas temáticas devem ser efetivadas em todo ambiente escolar, de forma transversal, interdisciplinar e multidimensional, especialmente alcançar uma formação humanista, que transcenda a mera eficiência técnica e possibilite ao sujeito analisar criticamente a realidade e se preocupar com o bem estar do outro (Gorczveski; Martín, 2015).

Apesar disso, retoma-se a discussão de que o currículo precisa estar voltado para uma formação humana, introduzir sempre novos conhecimentos, orientar-se para a inclusão de todos e acesso aos bens culturais e ao conhecimento (Silva; Tavares, 2012). Assim, busca-se reforçar a importância da educação e dos processos culturais de formação na luta pela efetivação dos direitos humanos, pois sabe-se que os resultados provisórios das lutas sociais por dignidade não são produtos acabados, mas frutos de conquistas a serem efetivadas a cada dia com o engajamento de toda sociedade (Herrera Flores, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa consistiu em averiguar se a Educação em Direitos Humanos (EDH) está presente no currículo do Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *campus* Recife, conforme orientação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Para alcançar os objetivos propostos efetuou-se uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico e documental que serviu de base para a construção do trabalho e recorreu-se à análise de conteúdo, através das matrizes de unidade de registro e unidade de contexto.

De início, utilizou-se o levantamento bibliográfico visando definir os conceitos básicos acerca das possíveis aproximações entre os conceitos de EDH e as bases teóricas da EPT no EMI, além das reflexões a respeito de indicações conceituais normativas à luz do PNEDH e das DNEDH, buscando averiguar se a EDH está presente no currículo do Curso investigado.

Em seguida, realizou-se o estudo documental que incidiu na pesquisa de documentos e legislações vigentes sobre a EDH, no PDI e PPPI do IFPE, no PPC, do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho do *campus* Recife. Especificamente na matriz curricular do curso, analisamos as disciplinas de Filosofia e Sociologia que compõem a base comum ou científica do curso; Relações Humanas e Trabalho, que integra a base diversificada, ou formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso. Por entender que tais disciplinas dialogam com mais aproximação aos conteúdos da EDH.

A realização das matrizes constituiu-se na escolha de orientações compatíveis e recorrentes encontradas nos documentos oficiais do Estado Brasileiro, manifestas em políticas públicas para a EDH, que conseguissem ser resumidas em parâmetros legítimos e coerentes, para a análise dos documentos que compõem o currículo institucional do IFPE. Para tanto, foram utilizadas as proposições para Educação Básica, “princípios norteadores da EDH, alínea e”, “ações programáticas, item 9”, previstas no PNEDH (Brasil, 2013a) e os artigos 6º e 7º das DNEDH (Brasil, 2012a).

Os achados assinalam que, ainda de maneira frágil, há referência expressa à Educação em Direitos Humanos (EDH) no PDI e no PPPI do Instituto. O que aponta para uma presunção de que o Instituto demonstra a intenção de educar à luz da EDH.

No que tange ao PDI foram encontrados temas pertinentes à EDH principalmente no Capítulo 1, que refere-se ao Perfil Institucional, em que faz uma breve apresentação histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos *campi* em vários municípios, da introdução da Educação à Distância, da governança, gestão e organização administrativa, dos órgãos colegiados e assessoramento, da responsabilidade social, da inclusão e diversidade e do Capítulo 3, que discorre a respeito das Políticas Acadêmicas. Assim, o documento aponta possíveis diálogos com os princípios da EDH quando conduz para orientação de forma democrática, sua gestão participativa através de órgãos colegiados, trazendo ao debate a responsabilidade social, a inclusão e a diversidade.

Já no PPPI, as temáticas foram mencionadas parcialmente, principalmente no Capítulo 5 – que trata da Operacionalização da Construção do PPPI: Metodologia Participativa; o Capítulo 9 que versa sobre a Organização Institucional e o Capítulo 13, que trata das Concepções de Currículo. No entanto, não manifestou de forma clara, como os temas de EDH podem ser tratados no currículo e de maneira indireta encontramos temas correlacionados com os preceitos da EDH quando se trata de metodologias participativas.

Dessa forma, é possível constatar, na análise documental do PDI e do PPPI, que o IFPE, na perspectiva curricular, procura apontar para a realização da EDH, mesmo que de maneira frágil.

No que se refere, às análises do PPC, os achados apontam para uma pequena presença de conteúdos relacionados à EDH, centrados nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Estas fazem parte da base comum do curso e trabalham alguns conceitos e princípios convergentes com a EDH, tais como: direitos humanos, democracia, participação social, diversidade, cidadania, relações étnico-raciais, entre outros.

Já a disciplina de Relações Humanas de Trabalho empenha-se em abordar questões conexas com a EDH, nas questões relacionadas à ética e à moral nas relações de trabalho e sociais, apontando os valores e o respeito aos direitos humanos.

Por fim, a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal, mesmo não apresentando referências diretas com os temas da EDH e sendo uma disciplina da base tecnológica, é possível identificar, de forma indireta, que os direitos humanos devem permear o desenvolvimento humano nas relações interpessoais no mundo do trabalho com respeito às diferenças e diversidades, levando em consideração a importância dos direitos humanos para solução e redução de conflitos.

Dessa maneira, em que pese a limitada presença de algumas diretrizes particularizadas, há um diagnóstico visível de presenças de indicações da EDH no currículo do curso, situação que poderia ser mais trabalhada através dos aprofundamentos dos temas.

Todavia, os moldes como os temas de EDH estão distribuídos nos documentos, PDI, PPPI, PPC, com recorte para a matriz curricular do curso, especificamente nas disciplinas Filosofia e Sociologia. Estas compõem a base comum ou científica; Relações Humanas e Trabalho, componente da base diversificada, formação complementar; e a disciplina de Desenvolvimento Interpessoal que compõe a base tecnológica do currículo do curso apresentam, de maneira frágil, temas conexos com os princípios da EDH, conforme orientações do PNEDH e das DNEDH, assim como do referencial teórico definido.

Nesse sentido, o currículo do IFPE, manifesto nestes documentos, faz menção à temática de EDH de forma frágil, e, em relação a determinados conteúdos, não faz referência.

Logo, é possível identificar que a EDH está presente no currículo do Instituto, ainda que de maneira frágil, transversal e interdisciplinar nas disciplinas investigadas, sendo figurada no currículo de forma disciplinar, como temas a serem trabalhados. No entanto, inferimos que seria necessário um empenho maior para o aprofundamento dos preceitos da EDH no currículo do curso.

Partindo dessa análise, é possível perceber que o currículo, manifesto nos documentos analisados, necessita aprofundar os conhecimentos da EDH de forma sistemática e contextualizada.

Nessa direção, há uma valorização da educação profissionalizante (formação de mão de obra) em detrimento de uma formação crítica (agentes de transformação, cidadão ativo, cultura de direitos e valores) (Sabadini, 2018, p. 123).

As prescrições legais apontam para a garantia à educação, e que por meio dela possa ser desenvolvida uma cidadania pautada nos Direitos Humanos, porém o contexto societário é excludente e a presença da dualidade estrutural tem fundamentado o Ensino Médio e Profissional para uma formação voltada ao atendimento do mercado, alinhados a projetos pedagógicos inconsistentes (Czernisz, 2013).

Dessa forma, os ensinamentos que preparam o sujeito para a cidadania, tornando-o consciente de seus direitos e deveres, ficam comprometidos, porque se encontram alinhados às políticas e encaminhamentos neoliberais, realidade que dificulta a promoção dos Direitos Humanos e da cidadania.

Nesse sentido, é possível perceber a dificuldade de inclusão da EDH de forma integral, nos moldes da transversalidade e interdisciplinaridade nos currículos escolares. Todavia, percebe-se que na EPT, essa inclusão encontra maiores empecilhos, visto que esta, embora tenha ocorrido alguns avanços, configura-se como uma formação voltada a atender às demandas do mercado distanciando-se das necessidades humanas.

Por conseguinte, a discussão que envolve a EDH na EPT no EMI traz à luz a percepção de que a educação profissional, ainda que articulada à uma proposta de educação voltada à formação integral, aporta laços com uma educação idealizada e formatada pela lógica capitalista excludente. Compreende-se que os currículos da EPT, mesmo no EMI, alinham-se às orientações de adaptação do mercado, formação assentada na lógica capitalista, da competição, do empreendedorismo e da conformação com o mundo contemporâneo (Czernisz, 2013).

A formação técnica destaca-se no panorama capitalista e na lógica dos representantes do capital, passando a ser naturalizada e a perpetuar os interesses que buscam excluir os trabalhadores dos conhecimentos que os levarão a buscar o controle hegemônico do conhecimento, da qualificação e do progresso técnico (Frigotto, 1989).

Diante desse cenário, no Brasil, existem políticas públicas de fomento à EDH, que precisam ser acatadas em todas as determinações escolares, especialmente nas curriculares, tendo em vista que o currículo é responsável por orientar o processo de ensino e aprendizagem, bem como garantir os conhecimentos essenciais para uma

formação de qualidade. Porém, tais políticas de fomento à EDH são alvo das contradições constantes nas sociedades viciadas pelas contradições do capital.

É possível esperar, desde que a EDH encontre solo saudável para florescer, caso em que as identidades, narrativas e saberes não hegemônicos também encontrem acolhimento no currículo e se consolidem em práticas pedagógicas (Claude; Poulos, 2007).

Vale salientar que os conhecimentos não hegemônicos precisam ser agregados aos conhecimentos científicos, visto que, esses conhecimentos, preparam o sujeito para lutar por seus direitos. A luta para que a igualdade de direitos e o reconhecimento da pluralidade cultural esteja presente dentro da escola através do currículo, continua latente e precisa avançar bastante.

Nesse sentido, entende-se a partir da análise que o momento político marcado pela redemocratização da sociedade, no final dos anos 1980, proporcionou um avanço na efetivação legal da Educação em Direitos Humanos, promovido principalmente por meio de políticas educacionais nacionais expressas em documentos e orientações.

As Diretrizes apontam desafios que devem ser pensados e discutidos em diferentes âmbitos, dentre eles, o currículo estabelecido para a Educação Básica (Sabadini, 2018, p. 47). Ao mesmo tempo, enfrenta-se a resistência de segmentos conservadores da sociedade para sua concretização através dos currículos escolares. É preciso aproximar o direito positivado do direito vivenciado, por vezes negados às classes social e economicamente menos favorecidas.

A vista disso, podemos constatar que a EDH vem enfrentando grandes desafios. Entre eles está a constituição de currículos escolares permeados pelos princípios, valores e dimensões de EDH, com o objetivo de formar para a vida e para a convivência, no exercício diário dos Direitos Humanos como forma de organização social, política, econômica e cultural. Por conseguinte, tem-se que educar em Direitos Humanos requer um currículo que promova a reflexão e a denúncia das desigualdades, demonstrando que a garantia e condições dignas de existência é desígnio fundamental ao pleno exercício da democracia. Nessa direção, a educação exerce estrategicamente um papel, sendo ela um direito promovedor de outros, capaz de ampliar as condições para a realização da dignidade humana (Silva, 2015).

Para se educar em Direitos Humanos é necessário mudar o rumo dos enfoques e das práticas curriculares. Este deve entrever a formação de sujeitos de direitos. Promover a formação do cidadão, tornando-o apto para conhecer, reivindicar, lutar e pela conquista de seus direitos, resgatar a memória histórica, a fim de romper com o cultivo do silêncio e da impunidade (Claude; Poulos, 2007).

Constata-se que a EDH representa uma estrutura fundamental para a superação da violação dos direitos e para a afirmação da dignidade humana. Dessa forma, a escola que busca contribuir com uma educação para a cidadania, necessita pautar seus valores e suas experiências no compromisso com a promoção dos direitos humanos (Ferreira, 2020).

Constata-se que, não obstante às políticas já estabelecidas e vigentes para EDH, a análise do currículo do IFPE apresentou reflexos de presenças e ausências à disseminação dos seus conteúdos. Sabe-se que a educação é uma tática tanto para a mudança, quanto para manter a sociedade cativa a uma cultura educacional colonial.

Infere-se que, a proposta da Educação em Direitos Humanos tratada nos documentos analisados, positivados pelo Estado brasileiro é urgente para a formação de um cidadão emancipado e crítico. Sabe-se que essa formação favorece a transformação social e a luta contra movimentos reacionários e cerceadores de direitos que utilizam a educação como ferramenta para a manutenção de subalternos oprimidos.

Vale ressaltar que é fundamental à toda comunidade escolar e a sociedade, o reconhecimento e o compromisso com o desafio de fomentar a EDH nos documentos curriculares. Este trabalho insere-se no contexto do engajamento na luta pela disseminação dos Direitos Humanos através da Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica como uma das estratégias para se alcançar uma educação integral, fundamentada no trabalho como princípio educativo, omnilateral ou politécnica, com vistas na luta pela justiça social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Camila Nunes de; REIS, Helena Esser dos. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru/São Paulo**, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ALVES, Nilda. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de. **O currículo do curso de comércio-proeja do IFRN/campus natal zona norte**: identificando avanços, analisando dificuldades. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) – Natal, RN, 2016. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/792/Maria%20Adilina%20Freire%20Jer%C3%B4nimo%20de%20Andrade%20_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20dep%C3%B3sito%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jul. 2024.

ANTUNES, C. Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.3, n.1, p.158, 2010.DOI: 10.9771/gmed.v3i1.9504 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9504>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEDIN, Gilmar Antônio; TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: uma conquista civilizatória. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí. Ano 6, n. 12. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8408>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos: São Paulo, 2000. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/>. Acesso em: 29 maio 2024.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Educação e metodologia para os direitos humanos**: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/19_cap_2_artigo_11.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023**. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cálculo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art.2. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Senado Notícias. **Sancionada política de educação profissional e tecnológica**. Brasília: Senado Federal, 2023c. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/03/sancionada-politica-de-educacao-profissional-e-tecnologica#:~:text=Foi%20publicada%20no%20Di%C3%A1rio%20Oficial,pol%C3%ADtica%20nacional%20para%20o%20setor>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/PNEDH2013.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE/Conselho Pleno. **Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos**. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: DF. 2012c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12012.pdf?query=Direitos%20Humanos. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.602, de 7 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho - PNSST. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7602.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

Brasil. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de Julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perspectivas do ensino médio em debate.** 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/10336-sp-2075844595>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei no 7.410, de 27 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a Especialização de Engenheiros e Arquitetos em Engenharia de Segurança do Trabalho, a Profissão

de Técnico de Segurança do Trabalho, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7410.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 1966. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-culturais>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Ministério da Agricultura, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; AMORIM, Viviane; PAULO, Iliana Ainda; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=-hOaBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32188>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87324602004.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas**. 2007a. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.), et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2007b. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

CARBONARI, Paulo César. **Porque educação em direitos humanos. Bases para a ação político pedagógica**. João Pessoa: CCTA, 2016. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Cultura-e-EDH-Am%C3%A9rica-Latina_Miolo_02-05-16.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CATAPAN, Araci Hack; SILVA, Maria das Graças Costa Nery da; NOLASCO, Ney Ribeiro. (org.). **Projeto Pedagógico de Curso**: Protocolo de Referência na Rede e-

Tec Brasil. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. Disponível em: http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/etec/assets/8_gppc.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso: 03 ago. 2022.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Clavatta, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CLAUDE, Richard Pierre; POULOS, George Andreo (org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ta2G-YFD1hYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 maio 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Brasília, Distrito Federal, 2024. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Educação e Direitos Humanos: análise da formação no Ensino Médio e Profissional. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 729-745, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8363/8120>. Acesso em: 05 maio 2024.

DHnet. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/apresentacao.htm>. Acesso em: 07 ago. 2024.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-WORKING PAPER**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024

ESCOSTEGUY Filho, João Carlos; SALGADO, Stephanie Di Chiara; XAVIER, Anderson da Costa; LIMA, Vinícius Carvalho. O Processo de Construção de uma Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos dentro da Rede IF. In: PASSOS, Pâmela Santos dos. (org.). **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 6. João Pessoa, PB: IFPB, 2019. Disponível em: <https://amajari.ifrr.edu.br/midia/livro/educacao-e-direitos-humanos-na-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **Escola é lugar de direitos humanos: estratégias para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus* São Luís, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Monte Castelo, 2020. Disponível em: <https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/11/Dissertacao-Educacao-em-Direitos-Humanos-Maycon-Rangel-Abreu-Ferreira-2020-1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural?** In: SILVA, Marcos. & FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Ensinar_hist%C3%B3ria_no_s%C3%A9culo_XXI/gniADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 16 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2016a. Disponível em: <https://anped.org.br/1875-news/>. Acesso em: 18 maio 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola sem partido*: imposição da mordada aos educadores. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 11–13, 2016b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?** In: COAN, Marival. *Formação profissional e*

politecnia. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204364/2/Esp%20Proeja%20-%20Politecnia%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Unioeste *campus* Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** 2005, vol.26, n.92. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social Capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: https://compress-pdf.obar.info/#google_vignette. Acesso em: 17 maio 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no segundo grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1988. Disponível em: <https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/189/378>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FRITZSCHE, Karl-Peter. **O que significa educação em direitos humanos**: 15 teses. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael (Eds.). *Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos*. Gütersloh (Alemanha): Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político pedagógico da escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. 1999. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024

GONZÁLES ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**. v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Belloso. **Educar para os direitos humanos**: considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Atlas, 2015.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 22 maio 2024.

HENRIQUE, Armando. **Atividades do Técnico de Segurança do Trabalho**. 5. ed. SINTESP, São Paulo: 1989. Disponível em: <https://www.sintesp.org.br/img/downloads/portaria-3275-comentada.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. Disponível em: https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2017/05/A-reinven%C3%A7%C3%A3o-dos-DH-_Herrera-Flores.pdf. Acesso em: 02 fev.2022.

IFPB. **Diferença entre hora-aula e hora relógio**. 2018. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/articulacao-pedagogica/documentos/faq-hora-aula-x-hora-relogio-publicado.pdf/view>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IFPE RECIFE. **Cursos**. 2024. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/cursos/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IFPE RECIFE. **Notícias**: IFPE oferta 5414 vagas em cursos técnicos e superiores gratuitos. 2023. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/noticias/ifpe-oferta-5414-vagas-em-cursos-tecnicos-e-superiores-gratuitos/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2022. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-137-2022-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-ins6tucional-2022-2026-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

IFPE RECIFE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho**. 2014. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/recife/documentos/projeto_pedagogico_seguranca_integrado_2014-1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/recife/documentos/projeto-politico-pedagogico-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

IFPE. **Notícias**: IFPE envia Planos de Implantação dos novos campi ao Ministério da Educação.2024. Disponível em: [https://portal.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-envia-planos-de-implantacao-dos-novos-campi-ao-ministerio-da-educacao/#:~:text=Para%20o%20estado%20de%20Pernambuco,Federal%20do%20Sert%C3%A3o%20Pernambucano%20\(IF%20Sert%C3%A3oPE](https://portal.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-envia-planos-de-implantacao-dos-novos-campi-ao-ministerio-da-educacao/#:~:text=Para%20o%20estado%20de%20Pernambuco,Federal%20do%20Sert%C3%A3o%20Pernambucano%20(IF%20Sert%C3%A3oPE). Acesso em: 09 jul. 2024.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: O pensamento de Marx no século XXI. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As relações entre o mundo do trabalho e a escola**: práticas de integração. *In*: Educação profissional: desafios e debates. Acácia Zeneida Kuenzer *et al*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Educacao-Profissional-desafios-e-debates.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. 2015. Disponível em:

https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://archive.org/details/educacao-escolar-politicas-estrutura-e-organizacao-jose-carlos-libaneo/page/n29/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 24 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-14. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPmQkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 13. São Paulo: Cortez, 2022.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 9. Rio de Janeiro: Método, 2021. 1 recurso online.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na Educação em Direitos Humanos**. 2001. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/7_praticas_pedagogicas_e_saberes_docentes_na_educacao_em_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a educação física brasileira. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 183–200, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13244>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, Expressão Popular, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Plano de ação**: programa mundial para educação em direitos humanos. 1ª fase. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4–22, 2015. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Concepção contemporânea de direitos humanos**. 2006. Disponível em: <https://arquivos.integrawebsites.com.br/58004/files/Direitos%20Humanos%20e%20o%20Direito%20Constitucional%20Internacional%20-%20Flavia%20Piovesan.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional Curitiba**: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014a. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024

RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207–218, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 22 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-6SF/PPGEA/A%20Educa%E7%E3o%20Polit%E9cnica.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024

ROMANELLI, Otaiza De Oliveira. **História da educação no Brasil 1930**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SABADINI, Marcos Fernandes. **A educação em direitos humanos está presente no currículo do Estado de São Paulo?** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/eae1a998-7cdb-4221-8835-51010fa54d44/content>. Acesso em: 13 maio 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na pós-modernidade. **Oficina do Centro de Estudos Sociais**. Oficina n. 10, p. 1-16, jun. 1989. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-10>. Acesso em: 22 out. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbh,cs/article/view/6>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653–662, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/#>. Acesso em: 20 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma; CARDOSO, Fernando da Silva. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. **Revista Conhecimento e Diversidade**. v. 10, n. 20, 2018. ISSN 2237-8049. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3379. Acesso em: 14 jul.2021.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12315>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 461–478, abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/pr8PWB6CsYsgwQYn8gYKczg/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 05 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Politecnicidade e Onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 5, p. 98–114, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>. Acesso em: 15 jun. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia - Dossiê Temático: Educação e Multiculturalismo**, v. n. 29, p.47-68. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646/4949>. Acesso em: 27 set. 2021.

TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Tribunal Superior do Trabalho. Justiça do Trabalho. **A Justiça do Trabalho como Justiça Social**. 2021. Disponível em: [://tst.jus.br/justica-social#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20do%20Trabalho, riqueza%20que%20ajudou%20a%20gerar](https://tst.jus.br/justica-social#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20do%20Trabalho, riqueza%20que%20ajudou%20a%20gerar). Acesso em: 26 jul. 2024.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. As Nações Unidas e a Nova Ordem Econômica Internacional. **Revista de informação legislativa**, v. 21, n. 81, p. 213-232. Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD). Universidade de Brasília, Brasília, 1984. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/186371/000406294.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

URBINATI, Nadia. Crise e metamorfoses da democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 82, p. 05–16, jun. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/tXTVfVbN3dSGWSQ6YRTnSMQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate Gestão, projeto político pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/A-escola-em-debate.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

YUS, Rafael. **Temas Transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Temas_Transversais_em_busca_de_uma_nova/7qggEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT2&printsec=frontcover. Acesso em: 19 maio 2024.

ZENAIDE. Maria de Nazaré Tavares. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria. (Org.), *et al.* **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa, UFPB, 2014. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Cultura-e-EDH-Am%C3%A9rica-Latina_Miolo_02-05-16.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Espaço Do Currículo**, v.1, n.1, pp.166-188, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/3645/2981>. Acesso em: 04 ago. 2024.

ANEXO A - Matriz Curricular do Curso Técnico de Segurança do Trabalho – IFPE, *campus* Recife.

Anexo 1: Matriz Curricular do Curso Técnico de Segurança do Trabalho – IFPE, *campus* Recife

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - IFPE <i>CAMPUS</i> RECIFE														
MATRIZ CURRICULAR - ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2014.1														
CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE SEGURANÇA DO TRABALHO						EIXO TECNOLÓGICO: SEGURANÇA								
MATRIZ CURRICULAR - ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2014.1						REGIME: SEMESTRAL								
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3898 H/R						CARGA HORÁRIA TOTAL HORAS-AULA: 3618 H/A								
ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO: 280 H/R						SEMANAS LETIVAS: 18								
PERÍODO DE INTEGRALIZAÇÃO MÁXIMA: 14 semestres						HORAS-AULA: 45 min								
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL														
Lei nº 9.394/1996 - Lei nº 11.741/2008 - Lei Federal nº 11.788/2008 - Decreto nº 5.154/2004 – Parecer CNE/CEB nº 39/2004 - Parecer CNE/CEB Nº 40/2004 - Parecer CNE/CEB nº 07/2010 - Resolução nº 04/2010 - Parecer CNE/ CEB nº 11/2008 - Resolução CNE/CEB nº 03/2008 - Parecer CNE/CEB nº 05/2011 - Resolução CNE/CEB nº 02/2012 - Parecer CNE/CEB nº 11/2012 - Resolução CNE/CEB nº 06/2012														
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS								CHT			
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	(h/a)	(h/r)		
BASE COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	2	2		432	324		
		Arte			2	2						72	54	
	CIÊNCIAS HUMANAS	Educação Física	2	2	2	2	2	2				216	162	
		História	2	2	2	2	2	2				216	162	
		Geografia	2	2	2	2	2	2				216	162	
		Sociologia		2		2		2			2	144	108	
		Filosofia	2		2		2		2			144	108	
	MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	4	4	2	2			432	324	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	3	4	3	2	2	2				288	216	
		Física	3	3	3	3	3	4				342	256,5	
Biologia		3	3	2	2	2	2	2			252	189		
SUBTOTAL			25	26	26	25	23	20	6	2	2754	2065,5		
PARTE DIVERSIFICADA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)			2	2	2	2	2		180	135		
		Língua Espanhola					2	2	2		108	81		
		Informática Básica	3									54	40,5	
		Desenho							3			54	40,5	
		Relações Humanas e Trabalho								2		36	27	
		Empreendedorismo									3	54	40,5	
		Higiene e Segurança do Trabalho I			2							36	27	
SUBTOTAL			3	0	4	2	4	7	9		522	391,5		
TOTAL - FORMAÇÃO GERAL			28	26	30	27	27	27	15	2	3276	2457		
BASE TECNOLÓGICA	FORMAÇÃO TÉCNICA	Noções de Direito			3							54	40,5	
		Estatística Básica			3							54	40,5	
		Fundamentos de Proteção contra Incêndios I				3						54	40,5	
		Investigação e Análise de Acidentes				3						54	40,5	
		Segurança na Construção Civil				3						54	40,5	
		Fundamentos de Atendimento Pré-hospitalar					2					36	27	
		Programas de Treinamentos					5					90	67,5	
		Segurança na Construção Naval e Operações Portuárias					2					36	27	
		Segurança na Agroindústria						2				36	27	
		Fundamentos de Proteção contra Incêndios II						5				90	67,5	
		Psicologia do Trabalho							3			54	40,5	
		Introdução à Gestão da Qualidade							3			54	40,5	
		Higiene ocupacional I								5		90	67,5	
		Patologia Ocupacional								5		90	67,5	
		Ergonomia aplicada								5		90	67,5	
		Segurança na Indústria de Petróleo e Gás									2	36	27	
		Higiene ocupacional II									5	90	67,5	
		Legislação Aplicada à Saúde e Segurança no Trabalho									5	90	67,5	
		Programas de Saúde no Trabalho									2	36	27	
		Programas de Segurança do Trabalho									3	54	40,5	
		Segurança no Ambiente Hospitalar									2	36	27	
		Desenvolvimento Interpessoal										5	90	67,5
		Elementos de Gerenciamento de Riscos										5	90	67,5
		Elementos de Gestão Ambiental										3	54	40,5
		Sistemas de Gestão em Saúde e Segurança no Trabalho										2	36	27
SUBTOTAL - PARTE DIVERSIFICADA			3	0	4	2	4	7	9	0	522	391,5		
SUBTOTAL - FORMAÇÃO TÉCNICA			3	0	10	11	13	14	30	34	2070	1552,5		
TOTAL GERAL			28	26	36	36	36	34	36	36	4824	3618		
ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO (h/r)											280			
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)											3898			

Fonte: IFPE Recife (2014, p. 31)

ANEXO B - Componentes Curriculares das Disciplinas de: Filosofia, Sociologia, Relações Humanas e Trabalho e Desenvolvimento Interpessoal

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PERNAMBUCO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE ENSINO – CAMPUS RECIFE
PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR CURSOS TÉCNICOS	CARIMBO / ASSINATURA
CURSO Curso Técnico Integrado em Edificações Curso Técnico Integrado em Saneamento Curso Técnico Integrado em Química Curso Técnico Integrado em Mecânica Curso Técnico Integrado em Eletrônica Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho	EIXO TECNOLÓGICO / ÁREA Infraestrutura Infraestrutura Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Segurança
Forma de Oferta Articulada, Integrada ao Ensino Médio	Ano de Implantação da Matriz 2014.1
A cópia deste programa só é válida se autenticada com o carimbo e assinada pelo responsável.	

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ Disciplina
☐ TCC

☐ Prática Profissional
☐ Estágio

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ OBRIGATÓRIO

☐ ELETIVO

☐ OPTATIVO

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária (H/A)		Nº. de Créditos	C. H. TOTAL (H/A)	C. H. TOTAL (H/R)	Período
		Teórica	Prática				
	Filosofia I	36	0	2	36	27	1º

Pré-requisitos	Sem pré-requisitos	Co-Requisitos	Sem co-requisitos
-----------------------	--------------------	----------------------	-------------------

EMENTA

Introdução à filosofia. Discurso mitológico e função social dos mitos. Origem da Filosofia. A função social do filósofo a partir da análise da Alegoria da Caverna de Platão. Definição do conhecimento. Classificação de tipos distintos de conhecimento. Ceticismo e Dogmatismo. Teorias da Verdade. Teorias filosóficas sobre o conhecimento: Racionalismo e Empirismo. Linguagem, Pensamento e Mundo. Silogismo e Falácia. Lógica proposicional e Tabelas de Verdade.

• Definir o conceito de filosofia; • Descrever a atitude característica do filosofar; • Analisar a importância do mito nas sociedades antigas e nas sociedades contemporâneas; • Classificar argumentos como válidos ou inválidos; • Comparar e criticar as correntes filosóficas do racionalismo e empirismo; • Debater as teorias filosóficas da verdade; • Deduzir o valor de verdade de sentenças através do cálculo sentencial da lógica proposicional; • Definir o conceito de conhecimento; • Descrever o papel social do filósofo; • Discutir as relações existentes entre mente, linguagem e mundo; • Distinguir o ceticismo do dogmatismo e refletir sobre quais destas duas é mais benéfica para o conhecimento humano; • Distinguir os diferentes tipos de conhecimento; • Explicar os conceitos de silogismo e de falácia.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CH
1 Introdução: 1.1 O que é a filosofia? 1.2 Origem da filosofia 1.3 Alegoria da caverna de Platão e a função social do filósofo	8
2 Teoria do Conhecimento: 2.1 O que é o conhecimento? 2.2 Tipos de conhecimento: Senso Comum, Filosofia, Ciência. 2.3 Teorias da Verdade. 2.4 Teorias filosóficas sobre o conhecimento: Racionalismo e Empirismo. 2.5 Ceticismo e Dogmatismo.	14
3 Linguagem e Lógica: 3.1 Filosofia da Linguagem: Relações entre Linguagem, Pensamento e Mundo 3.2 Silogismos e Falácias. 3.3 Introdução à Lógica: uma linguagem artificial. 3.4 Lógica proposicional e tabelas de verdade.	14
TOTAL	36

METODOLOGIA

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Leituras dirigidas de textos filosóficos;
- Realização de debates em grupo.

AVALIAÇÃO

- Criação de textos filosóficos;
- Exercícios de interpretação de texto.

- Prova escrita discursiva;
- Trabalhos de pesquisa.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Computadores e outros recursos tecnológicos;
- Vídeos;
- Projetor de multimídia;
- Sistema de som;
- Apostilas;
- Materiais didáticos digitais e impressos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CASTAÑON, Gustavo. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

COPI, Irving M. **Introdução à Lógica**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MORTARI, Cezar A. **Introdução à Lógica**. São Paulo: Unesp, 2001.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE

Departamento Acadêmico de Cultura Geral, Formação de Professores e Turismo (DAFG) / Coordenação Ciências Humanas e Letras

ASSINATURA DO DOCENTE

ASSINATURA DO COORDENADOR DE

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR(A) DE
CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE ENSINO – CAMPUS RECIFE	
PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR CURSOS TÉCNICOS			CARIMBO / ASSINATURA
CURSO Curso Técnico Integrado em Edificações Curso Técnico Integrado em Saneamento Curso Técnico Integrado em Química Curso Técnico Integrado em Mecânica Curso Técnico Integrado em Eletrônica Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho		EIXO TECNOLÓGICO / ÁREA Infraestrutura Infraestrutura Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Segurança	
Forma de Oferta Articulada, Integrada ao Ensino Médio		Ano de Implantação da Matriz 2014.1	
A cópia deste programa só é válida se autenticada com o carimbo e assinada pelo responsável.			

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ Disciplina
☐ TCC

☐ Prática Profissional
☐ Estágio

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ OBRIGATÓRIO☐ ELETIVO☐ OPTATIVO

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária (H/A)		Nº. de Créditos	C. H. TOTAL (H/A)	C. H. TOTAL (H/R)	Período
		Teórica	Prática				
	Sociologia	30	6	2	36	27	2º

Pré-requisitos	Sem pré-requisitos	Co-Requisitos	Sem co-requisitos
-----------------------	--------------------	----------------------	-------------------

EMENTA

O conhecimento e as diferentes abordagens da realidade: o senso comum, o religioso, o filosófico e o científico. O conhecimento científico: metodologia e critérios de cientificidade. A dimensão política do conhecimento. As ciências sociais. Cultura como singularidade humana. Diversidade cultural, Direitos Humanos e unidade biológica. A perspectiva sociológica. Os principais teóricos da sociologia. A construção social do homem. Estratificação, desigualdade e mobilidade social.

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Definir e comparar os diferentes tipos de conhecimento, de abordagem e apreensão da realidade (senso comum, religioso, filosófico e científico);
- Relacionar os discursos sobre a realidade, as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos e as do senso comum;
- Compreender a dimensão política do conhecimento, analisando o conhecimento científico como produção social e histórica perpassados por relações políticas, econômicas, culturais e étnico-raciais;
- Analisar a relação ética e ciência no contexto da aplicação acrítica da tecnologia e do conhecimento desenvolvido pela humanidade;
- Desenvolver a perspectiva sociológica, ensejando a autonomia intelectual, o senso crítico, a partir da problematização de exemplos históricos e do cotidiano;
- Explicar o conceito de cultura como singularidade humana;
- Analisar o processo evolutivo do *Homo sapiens* em comparação com as demais espécies;
- Conceber o homem como um ser biocultural, como construtor de seu itinerário histórico, “condenado” a liberdade, na medida em que não está preso a determinismos de natureza genética, geográfica ou religiosa;
- Definir etnocentrismo e relativismo cultural;
- Valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito a diversidade e o respeito à diferença na perspectiva dos Direitos Humanos;
- Compreender o conceito de raça como construção político-ideológica para legitimar estratégias de dominação;
- Analisar a Eugenia a partir de seu contexto histórico, seus pressupostos e desdobramentos;
- Apropriar-se de forma autônoma das categorias conceituais das ciências sociais e instrumentalizá-las na análise e compreensão dos diferentes aspectos da realidade, transpondo o senso comum, norteando sua ação e caminhar existencial;
- Destacar a dimensão social do homem, ressaltando que tornar-se humano não é um processo natural, mas social e histórico;
- Analisar o processo de socialização e o papel dos agentes de socialização na construção social do indivíduo;
- Caracterizar e relacionar papel social, controle social e desvio social;
- Interpretar os papéis sociais como construções sociais e históricas que modelam a conduta dos indivíduos em sociedade;
- Compreender a historicidade dos desvios sociais, não apenas configurando fator de instabilidade, mas como mecanismos de resistência ao controle social, necessário para garantir a inovação cultural e a renovação social;
- Definir e relacionar estratificação social e desigualdade social e as diferentes configurações sociais construídas historicamente;
- Estabelecer a relação entre estratificação e itinerário social do indivíduo nos distintos sistemas de estratificação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CH

1 Conhecimento:

4

- 1.1 Introdução ao conhecimento;
- 1.2 Tipos: senso comum, religioso, filosófico e científico;
- 1.3 O conhecimento científico: metodologia, critérios de cientificidade, objetivação;
- 1.4 A dimensão política do conhecimento;
- 1.5 Ética e Ciência.

2 Introdução às três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política).	2
3 Cultura: 3.1 A singularidade humana: um ser biocultural; 3.2 Natureza e Cultura, o genético e o socioambiental; 3.3 Etnocentrismo, diversidade cultural, relativismo cultural, subcultura, contracultura, universais culturais, evolução humana, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos; 3.4 Natureza humana ou padrão cultural? Direitos universais ou prática etnocêntrica? 3.5 Contexto histórico do advento da antropologia (Expansão capitalista, Imperialismo, Darwinismo, embates sociais entre Capital e Trabalho); 3.6 Eugenia e o racismo “científico”; 3.7 Relações étnico-raciais.	12
4 A perspectiva sociológica: 4.1 Contexto histórico do advento da sociologia; 4.2 Os principais teóricos da sociologia; 4.2.1 Durkheim e o funcionalismo; 4.2.2 Marx e o Materialismo histórico; 4.2.3 Weber e o Interacionismo.	6
5 A construção social da identidade: 5.1 Processo de socialização; 5.2 Papeis sociais; 5.3 Status social; 5.4 Controle social: Sanção positiva e negativa, formal e informal; 5.5 Desvio, crime e controle social.	8
6 Estratificação, desigualdade e mobilidade social.	4
TOTAL	36

METODOLOGIA

- Aula expositiva dialogada sem ou com uso de multimídia ou registro em quadro;
- Seminário de discussão de texto;
- Exercícios práticos: aplicação e correção de testes em sala de aula;
- Visitas pedagógicas;
- Elaboração de resenha de livros e filmes;
- Exibição de filmes para realização de debates sobre temas tratados na disciplina.

AValiação

- Provas;
- Produção textual;
- Trabalho em grupo;
- Apresentação de seminários.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Textos temáticos;
- TV/vídeo/filmes/documentários/DVD;
- Projetos de multimídia;

- Quadro branco;
- Pincel;
- Livro texto;
- Periódicos;
- Computador.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COSTA, Cristina. **Sociologia: uma introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna. 2010.
 DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: atlas, 2002.
 DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia**. Prentice hall Brasil, 2010.
 GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010
 LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.
 LIE, John, BRYM, Robert, HAML, Cynthia Lins. **Sociologia, sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thonson pioneira, 2006.
 OLIVEIRA, Persio Santos de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2010.
 SCHIMIDT, Vera Viviane & PEREZ, Olívia Cristina. **Sociologia**. Volume único, Curitiba: IBPEX, 2010.
 TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BERGER, Peter. **A construção social da identidade**. Petrópolis: Vozes, 1987.
 BERGER, Peter. **Perspectiva sociológica: uma visão humanista**. Petrópolis: Vozes, 1983.
 BLACK, Edwin. **Guerra contra os fracos**. São Paulo: A Girafa, 2003.
 CORNWELL, John. **Os cientistas de Hitler**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
 DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.
 DIWAN, Pietra. **Raça pura**. São Paulo: Contexto, 2007.
 FRY, Peter & MAGGIE, Yvonne (Orgs). **Divisões perigosas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.
 GOLISZEK, Andrew. **Cobaias humanas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
 HERSEY, John. **Hiroshima**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
 KAMEL, Ali. **Não somos racistas**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2006.
 LAPLATINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: brasiliense, 1996.
 MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**. São Paulo: Contexto, 2010.
 MARTINS, Carlos B. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
 SCOWEN, Peter. **O livro negro dos EUA**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
 SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco, raça e nacionalidade**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE

Departamento Acadêmico de Formação de Professores e Gestão (DAFG) / Coordenação de Ciências Humanas (CCH)

ASSINATURA DO DOCENTE

ASSINATURA DO COORDENADOR (A) DE SOCIOLOGIA

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR (A) DE
CIÊNCIAS HUMANAS



	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE ENSINO – CAMPUS RECIFE	
	PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR CURSOS TÉCNICOS	
		CARIMBO / ASSINATURA
CURSO Curso Técnico Integrado em Edificações Curso Técnico Integrado em Saneamento Curso Técnico Integrado em Química Curso Técnico Integrado em Mecânica Curso Técnico Integrado em Eletrônica Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho	EIXO TECNOLÓGICO / ÁREA Infraestrutura Infraestrutura Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Controle e Processos Industriais Segurança	
Forma de Oferta Articulada, Integrada ao Ensino Médio	Ano de Implantação da Matriz 2014.1	
A cópia deste programa só é válida se autenticada com o carimbo e assinada pelo responsável.		

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ Disciplina
☐ TCC

☐ Prática Profissional
☐ Estágio

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ OBRIGATÓRIO☐ ELETIVO☐ OPTATIVO

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária (H/A)		Nº. de Créditos	C. H. TOTAL (H/A)	C. H. TOTAL (H/R)	Período
		Teórica	Prática				
	Relações Humanas e Trabalho	36	0	2	36	27	7º

Pré-requisitos	Sem pré-requisitos	Co-Requisitos	Sem co-requisitos
-----------------------	--------------------	----------------------	-------------------

EMENTA

A sociedade, a tecnologia e o mundo do trabalho. Direitos humanos. Ética e moral. Fundamentos do comportamento em grupo. Comunicação nas organizações. Gerência e liderança. Conflito, poder e cultura organizacional.

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Analisar as relações entre a sociedade, a tecnologia e o mundo do trabalho;
- Compreender a importância dos direitos humanos na sociedade contemporânea;

- Identificar a necessidade de comportamentos éticos e empreendedores dentro e fora das organizações;
- Analisar o papel do gestor e do líder nas empresas;
- Compreender a importância das habilidades e relações humanas étnico-raciais no ambiente de trabalho;
- Valorizar a convivência com as diferenças nos comportamentos dos indivíduos e grupos nas organizações e sociedade;
- Planejar e implementar formas de empreender inovações, administrar o conflito, poder e mudanças culturais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CH
1 A sociedade, a tecnologia e o mundo do trabalho 1.1 O impacto da tecnologia no setor produtivo; 1.2 O homem e a sua relação com o sistema produtivo; 1.3 Mudanças no mundo do trabalho e no perfil do profissional.	6
2 Direitos humanos 2.1 Noções de direitos humanos; 2.2 As questões ambientais e organizacionais sob a ótica dos direitos humanos; 2.3 Diversidades, diferenças e convivências na sociedade e no ambiente de trabalho; 2.3.1 Relações étnico-raciais; 2.3.2 Identidade e diversidade cultural; 2.3.3 Diversidade de gênero nas organizações; 2.3.4 Inclusão social; 2.3.5 A (des)valorização do idoso na sociedade e no ambiente de trabalho.	6
3 Ética e moral 3.1 Definição e importância nas relações humanas; 3.2 A ética profissional e a responsabilidade social das empresas; 3.3 Ética e liderança; 3.4 Código de ética nas organizações; 3.5 Comportamento ético e moral.	4
4 Fundamentos do comportamento em grupo 4.1 Definição e classificação de grupos versus equipe; 4.2 Estágios de desenvolvimento de grupos; 4.3 Tomada de decisões em grupo;	4
5 Comunicação nas organizações 5.1 Definição e funções da comunicação; 5.2 O processo de comunicação; 5.3 Comunicação interpessoal e organizacional.	4
6 Gerência e liderança 6.1 definições e importância sobre gerência e liderança; 6.2 desenvolvendo habilidades de liderança.	6
7 Conflito, poder e cultura organizacional 7.1 Definição e visões do conflito e poder nas organizações; 7.2 Gestão e processo de conflito e poder; 7.3 Noções de cultura organizacional.	6
TOTAL	36

METODOLOGIA

- Aulas expositivas dialogadas e participativas com e sem uso de multimídia;
- Leituras de textos;
- Estudos de caso;
- Trabalhos e pesquisas desenvolvidas pelos estudantes sob a orientação do professor;
- Atividades em grupo;
- Seminários;
- Visitas técnicas a instituições;
- Exercícios práticos: aplicação e correção de testes em sala de aula.

AValiação

- Seminários / apresentação de trabalhos (individual/grupo) em sala;
- Participação em sala de aula;
- Estudos de caso;
- Pesquisas;
- Trabalhos e pesquisas (individuais/grupo) em casa;
- Exercício avaliativo com questões dissertativas/ objetivas.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Computadores e outros recursos tecnológicos;
- Vídeos;
- Projetor de multimídia;
- Sistema de som;
- Apostilas;
- Materiais didáticos digitais e impressos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AMORIM NETO, Roque C. **Ética e moral na educação**. São Paulo, Wak, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 9ª Ed. Rio de Janeiro, Campus, 2009.

DALLARI, Dalmo de A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo, Moderna, 2010.

OLIVEIRA, Cassio F.; SILVA, Milena O.; FERNANDES, Almesinda. **Psicologia e relações humanas no trabalho**. 1ª Ed. São Paulo, Ab, 2006.

ROOBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A.; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. São Paulo: Pearson, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 2006.

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMONGI-FRANÇA, Ana C. **Comportamento organizacional: conceitos e práticas**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 8ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

WAGNER III, JOHN A. e HOLLENBECK, JOHN R. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva, 1989.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE

Departamento Acadêmico de Formação de Professores e Gestão (DAFG) / Coordenação de Ciências humanas e Línguas (CCHL) / Coordenação de Ciências humanas (CCH)

ASSINATURA DO DOCENTE

ASSINATURA DO COORDENADOR (A) DE

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR (A) DE



	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE ENSINO – CAMPUS RECIFE
	PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR CURSOS TÉCNICOS

CARIMBO / ASSINATURA

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO / ÁREA
SEGURANÇA DO TRABALHO	Segurança
Forma de oferta	Ano de Implantação da Matriz
Integrado	2014.1
A cópia deste programa só é válida se autenticada com o carimbo e assinada pelo responsável.	

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ Disciplina
☐ TCC

☐ Prática Profissional
☐ Estágio

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ OBRIGATÓRIO☐ ELETIVO☐ OPTATIVO

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal (H/A)		Nº. de Créditos	C. H. TOTAL (H/A)	C. H. TOTAL (H/R)	Período
		Teórica	Prática				
	Desenvolvimento Interpessoal	60	30	5	90	67,5	VIII

Pré-requisitos	Sem pré-requisito	Co-Requisitos	Sem co-requisito
----------------	-------------------	---------------	------------------

EMENTA

Compreensão dos fundamentos de desenvolvimento humano na óptica das relações interpessoais.

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Desenvolver habilidades para se trabalhar em grupos;
- Enriquecer a percepção do entendimento das diferenças individuais
- Ter noções de necessidade de desenvolvimento do autoconhecimento.

METODOLOGIA

Aulas dialógicas participativas com uso de projetor de imagens e aulas práticas utilizando dinâmicas de grupo, trabalhando as emoções e os conhecimentos do indivíduo.

AValiação

O corpo discente será avaliado através de prova escrita, bem como através da participação e desempenho nas aulas e demais atividades práticas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CH
27. Psicologia das relações interpessoais e desenvolvimento humano • A importância das Relações Humanas na solução/redução de conflitos • A Empatia e a Flexibilidade de Comportamento no desenvolvimento humano • Desenvolvendo a Empatia e a Flexibilidade de comportamento • A importância da Dinâmica de Grupos: objetivos e utilização	25
28. A importância do Autoconhecimento • A busca do autoconhecimento • Consequência da ação do autoconhecimento • Consequência da ausência do autoconhecimento • Exercícios: dinâmica de grupo	15
29. Processo de ajustamento • Personalidade • Conceito • Determinantes • Desenvolvimento • Teorias • Ajustamento: conceito; motivação; conflito; frustração; tensão; mecanismos. • Neurose: conceito; origem; conflitos; neuróticos; elementos essenciais; tipos; noção de psicose e exercícios.	25
30. A Psicologia Transacional ou análise transacional • Conceito • Os estados do Eu e suas características • O diagrama estrutural • Os jogos psicológicos • A redescisão • Exercícios	25

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas: Psicologia das Relações Interpessoais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TELES, Maria Luíza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação**. 9. ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COSTA, Eliana Porangaba. **Técnicas de dinâmica: facilitando o trabalho com grupos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

MAYER, Canísio. **O poder de transformação: Dinâmicas de grupo**. 1. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE

Departamento de Ambiente, Saúde e Segurança

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

CURSO

ASSINATURA DO COORDENADOR DO