



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

HOZANA RITA PEREIRA SOARES DA SILVA

**DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL:
UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS MANAUS — ZONA
LESTE**

Manaus/AM

2025

HOZANA RITA PEREIRA SOARES DA SILVA

**DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL:
UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS MANAUS — ZONA
LESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Manaus/AM
2025

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S586d Silva, Hozana Rita Pereira Soares da.

Direitos humanos e a formação humana integral: uma abordagem teórico-prática na educação profissional tecnológica de nível médio no curso técnico em agropecuária do Campus Manaus - Zona Leste / Hozana Rita Pereira Soares da Silva. – Manaus, 2025.

214 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

1. Prática educativa. 2. Educação em direitos humanos. 3. Ensino médio integral. 4. Formação humana integral. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.7

HOZANA RITA PEREIRA SOARES DA SILVA

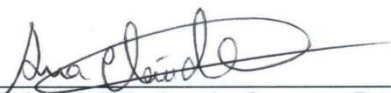
**DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL:
UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS MANAUS — ZONA
LESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

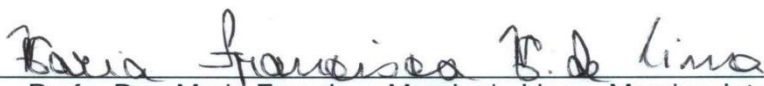
Linha de Pesquisa: organização e Memórias em Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de setembro de 2025

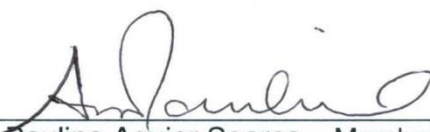
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM



Profa. Dra. Maria Francisca Morais de Lima - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM



Profa. Dra. Ana Paulina Aguiar Soares – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Manaus/AM
2025

HOZANA RITA PEREIRA SOARES DA SILVA

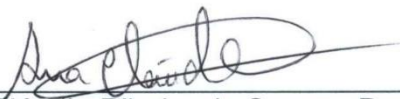
**CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS - UM ROTEIRO
SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

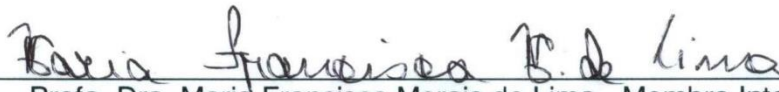
Linha de Pesquisa: organização e Memórias em Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de setembro de 2025.

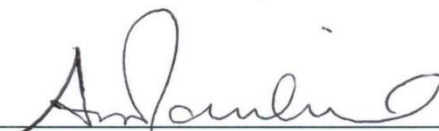
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM



Profa. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM



Profa. Dra. Ana Paulina Aguiar Soares – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Manaus/AM
2025

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai, ao meu esposo, ao meu filho, aos meus irmãos e sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a Deus, que é bom o tempo todo, pela oportunidade de passar no exame de seleção, de cursar e concluir o ProfEPT. Agradeço ao meu querido Jesus pela força, foco e fé em cada etapa conquistada, pela saúde e por todas as bênçãos que recebi ao longo desta jornada, e ao Espírito Santo pelo guia e sabedoria na trajetória.

Ao meu amado esposo Edson Bezerra da Silva, pela parceria, compreensão e relevância durante toda a minha caminhada acadêmica.

Ao meu filho Micael Soares da Silva, meu parceiro, que tão pequeno buscou compreender minha ausência e se mostrou disponível para me ajudar com todo carinho. Você é bênção na minha vida.

Aos meus pais, Geaci Machado Soares e Maria Auxiliadora Pereira Soares, exímios incentivadores dos estudos, porque sempre acreditaram que a educação faz a diferença no meu desenvolvimento e crescimento pessoal.

Aos meus queridos irmãos Gessylane Cléa, Geaci Júnior, Lucilene e Gessy Lennon, bem como ao Pastor José Raimundo da Silva (*In Memoriam*) e aos meus irmãos em Cristo Jesus, da Igreja de Deus Pentecostal do Brasil, no Bairro Alvorada 1, em Manaus, pelas orações incessantes.

À minha orientadora, professora Doutora Ana Cláudia Ribeiro de Souza, meu especial agradecimento, sempre muito presente e disponível em todos os momentos. Serei sempre agradecida por todo incentivo, sugestões, orientações, exortações e dedicação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Campus Manaus Centro do IFAM, pela qualidade da formação recebida. Ressalto a notável atuação dos educadores Cirlande, Ana Cláudia, Deuzilene, Deilson, Paulo Aride, José Lacerda, Paulo Nascimento no ato de compartilhar conhecimentos, assim como o empenho e o compromisso demonstrados pela coordenação local.

Aos meus colegas de Mestrado do ProfEPT, vocês foram uma turma maravilhosa, muito parceiros, sempre preocupados uns com os outros, incentivadores uns dos outros. Se hoje consegui finalizar o curso, vocês colaboraram muito para isso.

Ao Diretor Geral que atua no Campus Manaus Zona Leste/IFAM, professor David Washington Freitas Lima, muito obrigada por todo o apoio que me foi oferecido.

Aos meus colegas servidores do Campus Manaus Zona Leste/IFAM, é um prazer trabalhar ao lado de vocês. Gratidão por entenderem a relevância da ausência e pela constante disposição em ajudar.

Aos participantes da pesquisa, egressos e docentes, que generosamente dedicaram seu tempo e aceitaram o desafio de compartilhar suas memórias, expressei minha profunda gratidão. Nada disso seria possível sem a contribuição de cada um de vocês.

Aos professores da banca de qualificação, professora Dr.^a Maria Francisca Moraes de Lima e professora Dr.^a Ana Paulina Aguiar Soares, agradeço por suas grandiosas contribuições através das arguições feitas.

Gratidão a todos!

RESUMO

A presente dissertação realiza uma análise sobre a compreensão da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Ensino Médio Integrado, com foco na prática pedagógica e na fundamentação documental do projeto de ensino do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, ofertado na modalidade integrada pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no campus Manaus Zona Leste (CMZL). A pesquisa buscou compreender de que modo a prática educativa, articulada aos princípios dos direitos humanos, contribui para a formação humana integral. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica, análise documental com técnicas de entrevistas semiestruturadas, observações e registros em diário de campo, possibilitando mapear as experiências e percepções dos diversos atores envolvidos no processo formativo. A análise dos dados foi respaldada pela Análise Textual Discursiva (ATD), que permite uma leitura recursiva e interpretativa dos dados, promovendo a desconstrução e reconstrução dos discursos, culminando na elaboração de um metatexto. Essa metodologia garante a rastreabilidade das interpretações, por meio de uma análise narrativa e da interpretação contínua entre os discursos dos participantes e os referenciais teóricos, voltados à área educacional. Os resultados indicam uma prática pedagógica que integra saberes técnicos e humanísticos, promovendo uma formação integral do estudante, alinhada aos princípios dos direitos humanos. No âmbito da educação, os direitos humanos são considerados princípios essenciais para a consolidação da democracia, uma vez que promovem a dignidade, a liberdade, a igualdade e a justiça social. A perspectiva educativa articulada aos direitos humanos reforça a necessidade de uma formação que dialogue entre as áreas do conhecimento, promovendo uma educação humana integral, conforme defendem autores como Frigotto, Ramos e Ciavatta (2006). A escolha pelo Curso Técnico em Agropecuária na modalidade integrada justifica-se pela necessidade de delimitar o escopo da pesquisa, considerando a vasta quantidade de informações geradas ao longo de uma década de oferta do curso. O projeto pedagógico do curso fundamenta-se na abordagem dialética, na qual o currículo enfatiza a prática social, permitindo ao estudante intervir na sua realidade por meio de experiências do ambiente escolar, promovendo a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. Os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa incluem autores como Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2015), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Pacheco (2010), Ramos (2007; 2010; 2011) e Silva (2013), cuja produção contribui para a compreensão da concepção pedagógica e das diretrizes de ação no desenvolvimento do Ensino Médio Integrado (EMI). Sendo um mestrado profissional, a pesquisa possibilitou a elaboração do produto educacional no formato de caderno pedagógico intitulado: um roteiro sobre educação em direitos humanos no Ensino Médio Integrado, que primou pela formação continuada de professores na área de ciências humanas e ciências sociais, porém adaptável à realidade que pretender usá-lo. Assim, a pesquisa evidencia que a integração entre teoria e prática, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos, constitui-se em elemento central para a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis, contribuindo para o fortalecimento de uma educação que promove a cidadania plena, a dignidade humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: prática educativa, educação em direitos humanos, ensino médio, integral, formação humana integral.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of the understanding of Human Rights Education (HRE) within the context of Upper Secondary Education, focusing on pedagogical practice and the documentary basis of the teaching project for the Technical High School Course in Agribusiness, offered in an integrated mode by the Federal Institute of Amazonas (IFAM), at the Manaus East Zone campus (CMZL). The research aimed to explore how educational practices, articulated with the principles of human rights, contribute to comprehensive human development. To achieve this, a qualitative approach was employed, involving bibliographic research, documentary analysis using semi-structured interviews, observations, and field journal recordings, enabling the mapping of experiences and perceptions of the various actors involved in the formative process. Data analysis was supported by Discourse Textual Analysis (DTA), which allows for a recursive and interpretative reading of the data, promoting the deconstruction and reconstruction of discourses, culminating in the development of a metatext. This methodological strategy ensures traceability of interpretations through narrative analysis and continuous interpretation between participants' discourses and theoretical references, supported by studies in the educational field. The findings indicate a pedagogical practice that integrates technical and humanistic knowledge, fostering an integral formation of students aligned with human rights principles. In the educational sphere, human rights are regarded as essential principles for the consolidation of democracy, as they promote dignity, freedom, equality, and social justice. The educational perspective articulated with human rights emphasizes the need for a comprehensive education that fosters dialogue across different areas of knowledge, promoting holistic human development, as advocated by authors such as Frigotto, Ramos, and Ciavatta (2006). The selection of the integrated Agribusiness Technical Course was justified by the necessity to delimit the scope of the research, considering the extensive amount of information generated over a decade of course offerings. The pedagogical project of the course is based on a dialectical approach, emphasizing social practice within the curriculum, enabling students to intervene in their reality through school environment experiences, thus promoting the formation of critical and socially engaged subjects. The theoretical references supporting this research include authors such as Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2015), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Pacheco (2010), Ramos (2007; 2010; 2011), and Silva (2013), whose work contributes to understanding the pedagogical conception and action guidelines in the development of the Integrated High School (IHS). As a professional master's research, the study resulted in the creation of an educational product in the form of a pedagogical booklet titled: "A Guide on Human Rights Education in the Integrated High School," which prioritized ongoing teacher training in the areas of social sciences and social studies, yet remains adaptable to different contexts. Therefore, the research demonstrates that the integration of theory and practice, grounded in the perspective of human rights, constitutes a central element for the formation of critical, ethical, and socially responsible individuals, contributing to the strengthening of an education that promotes citizenship, human dignity, and the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: educational practice, human rights education, comprehensive high school, holistic human development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campus Manaus Zona Leste/IFAM.....	88
Figura 2 – Organização Curricular no Projeto Pedagógico de Curso.....	94
Figura 3 – Ciclo de Análise Textual Discursiva	101
Figura 4 –Registros do Diário de Campo	118
Figura 5 – Fragmentos do Diário de Campo	126
Figura 6– Representação da unidade de enxerto.....	127
Figura 7 – Componentes de uma produção escrita	146
Figura 8 – Olimpíadas do IFAM/CMZL	159
Figura 9 – Prática de campo	162
Figura 10 – Evento Estudantil	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da pesquisa	102
Quadro 2 – Delimitação do corpus da pesquisa	103
Quadro 3 – Delimitação do corpus da pesquisa	104
Quadro 4 – Delimitação do corpus da pesquisa	105
Quadro 5 – Unidades de sentido	108
Quadro 6 – Unidades de sentido	109
Quadro 7 – Unidades de sentido	111
Quadro 8 – Síntese sobre códigos das unidades de sentido.....	117
Quadro 9 – Participantes Docentes.....	117
Quadro 10 – Participantes Egressos	117
Quadro 11 – Síntese das Unidades de Sentido	120
Quadro 12 – Síntese das Unidades de Significado Contextualizadas.....	123
Quadro 13 – Síntese das Unidades de Sentido dos Diários de Campo	131
Quadro 14 – Fragmento exemplificativo do processo	136
Quadro 15 – Representação do Movimento da Categorização	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo da escolha dos participantes da pesquisa.....	89
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 1 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	179
Gráfico 2 – Questão 2 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	180
Gráfico 3 – Questão 3 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	180
Gráfico 4 – Questão 4 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	181
Gráfico 5 – Questão 5 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	182
Gráfico 6 – Questão 6 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	183
Gráfico 7 – Questão 7 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	183
Gráfico 8 – Questão 8 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	184
Gráfico 9 – Questão 9 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	184
Gráfico 10 – Questão 10 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	186
Gráfico 11 – Questão 11 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	187
Gráfico 12 – Questão 12 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	187
Gráfico 13 – Questão 13 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional.....	188
Gráfico 14 – Questão 14 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	190
Gráfico 15 – Questão 15 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	190
Gráfico 16 – Questão 16 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

CMZL/IFAM – Campus Manaus Zona Leste

DCNGEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

DH – Direitos Humanos

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EDH – Educação em Direitos Humanos

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFs – Institutos Federais

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Produto Educacional

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional³

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. PREPARANDO A TERRA: SEMEANDO AS BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	24
2.1 Os Institutos Federais de Educação: Espaço Diversificado para Efetivar o Ensino Médio Integrado.....	28
2.1.1 Ensino Médio Integrado – Proposta e Incentivo para Formação Humana Integral	31
2.1.2 Breves Pontuações Emitidas pelo Decreto nº 5.154 de 23/07/2004 para a Proposta do Ensino Médio Integrado.....	35
3. COLHENDO MEMÓRIAS: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CMZL/IFAM ENTRE 2009 E 2019.....	37
3.1 As Fontes a partir da Cultura Escolar.....	37
3.2 A Legislação Interna que Ampara a Instituição.....	40
3.3 A Categoria Memória e suas Diferenciações.....	44
3.4 Memória Individual e Memória Coletiva: A Relação que se Completa.....	45
3.5 Memória Institucional: Um Item que Relaciona as Percepções Individuais e Coletivas.....	46
4. FERTILIZANDO O SOLO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS COMO NUTRIENTES DO SABER.....	49
4.1 Direitos e sua Relevância na Formação Humana.....	49
4.2 Direitos Humanos no Ato Formativo Mais Amplo.....	51
4.3 Educação em e para Direitos Humanos.....	53
4.4 Formação Humana Integral na Concepção de Ensino Médio Integrado	56
4.4.1 Possibilidades Relacionais da Educação Profissional e Tecnológica com Direitos Humanos.....	59
5. GERMINANDO IDEIAS: DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO SEMENTES ANCESTRAIS.....	64
5.1 Educação em Direitos Humanos: Conexões com a Formação Humana Integral.....	66
5.1.1 Uma Retomada Histórica sobre a Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica.....	70
5.1.2 Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica.....	74
5.2 Direitos Humanos e Formação Continuada de Docentes da Educação	

Profissional Tecnológica.....	79
6. CULTIVANDO COM MÉTODO: O TRAJETO METODOLÓGICO COMO PLANEJAMENTO AGRÍCOLA.....	84
6.1 Participantes da Pesquisa	88
6.2 Estruturação dos Dados da Pesquisa	89
6.3 Metodologia de Análise dos Dados – O Movimento Recursivo pela ATD na Descoberta do Fenômeno.....	98
6.3.1 Análise dos Dados: Como a Análise Textual Discursiva (ATD) nos Auxilia na Compreensão?	98
6.3.2 Fase da Unitarização ou Desmontagem dos Textos	106
6.3.3 Fase da Categorização.....	111
6.3.4 Fase do Metatexto	113
6.4 Começando as Trilhas do Tempo e Horizontes: A Unitarização na Análise Textual Discursiva	116
6.5 Percurso das Trilhas do Tempo e Horizontes – A Categorização na Análise Textual Discursiva	133
6.6 Sentido das Trilhas do Tempo e Horizontes – Surge o Metatexto.....	145
7. ENTRE TRILHAS DO TEMPO E HORIZONTES: A CONFLUÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA ZONA LESTE DE MANAUS (2009–2019)	148
7.1 Abordagem Pedagógica Fundamentada para a Formação Humana Integral de Cidadãos.....	149
7.2 Ambiente de Aprendizagem Humanizado, Democrático e Transformador pela Integração de Saberes e Experiências Individuais e Coletivas.....	153
7.3 A Importância do Humanismo como Base para o Desenvolvimento de uma Educação que Valoriza a Formação Integral do Indivíduo.....	158
8. COLHEITA E TRANSFORMAÇÃO: O PRODUTO EDUCACIONAL COMO CESTA DE FRUTOS COMPARTILHADOS.....	165
8.1 Resultado e Análise dos Questionários de Avaliação do Caderno Educacional ...	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	
Apêndice A – Diário de Campo	206

Apêndice B – Link do Material Desenvolvido sobre a Análise dos Dados na ATD ...208

ANEXOS

Anexo A – Matriz Curricular209

Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEPSH211

1 – INTRODUÇÃO

A articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme proposta no Ensino Médio Integrado, tem sido um aspecto central nas discussões pedagógicas e políticas ao longo da trajetória da Educação Profissional no Brasil. A dualidade que caracteriza essa relação, originada da divisão social do trabalho, resulta na separação entre a formação geral e a formação profissional, criando uma distinção entre os indivíduos que pensam criticamente e aqueles que se limitam à execução de tarefas.

É crucial ressaltar que essa dualidade tem se legitimado ao longo do tempo, sustentada por um conjunto de legislações educacionais e decisões políticas que buscam reforçar esse caráter dual da sociedade brasileira, com foco nas exigências do mercado de trabalho. Em contrapartida, existe uma busca por um modelo educacional que contradiga essa perspectiva operativa, visando à formação integral de jovens e adultos trabalhadores. Neste contexto, marcos regulatórios como o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004) e a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2016) emergem como fundamentais, pois o Decreto destaca a importância da articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, enquanto a Lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais.

Essas normativas não apenas revitalizaram as discussões acerca das possibilidades de formação para os jovens, mas também promoveram uma formação omnilateral, entendida como um processo educativo integral que busca contribuir para a emancipação do sujeito. Conforme argumenta Ramos (2010, p. 124), essa formação pode ser interpretada como “[...] educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade”, criando valores e conhecimentos através da ação crítica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais são o foco desta investigação, foram instituídos em 2008, integrando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais. A missão institucional desses institutos é fomentar o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país. A Lei que cria os Institutos Federais estabelece um papel social diferenciado, determinando que metade das

vagas oferecidas deve ser destinada prioritariamente à oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada, articulando, assim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ao Ensino Médio e/ou à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assumindo um importante papel de transformação social e de emancipação de vários jovens e adultos brasileiros (Coelho, 2024).

Esse compromisso legal de priorizar 50% da oferta de Cursos Integrados representa um fortalecimento significativo de um dos objetivos centrais da política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que busca estreitar a relação entre a EPTNM e a Educação Básica. O intuito é proporcionar oportunidades concretas para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho e nas esferas de ciência, tecnologia, trabalho e cultura, que são considerados eixos indissociáveis da formação humana.

Dentro dessa perspectiva de um papel social diferenciado, uma das frentes de atuação dos Institutos Federais é a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), que se configura como um fio condutor para a formação humana integral, com o objetivo de formar indivíduos tecnicamente competentes, críticos e emancipados. Para tanto, a concepção pedagógica dos Institutos Federais parte do entendimento de que a formação humana integral e cidadã deve preceder a qualificação para o exercício da laboralidade, garantindo aos profissionais formados a habilidade de desenvolvimento contínuo (Brasil, 2010, p. 6).

A educação contemporânea enfrenta desafios que vão além do mero ensino de conteúdos, exigindo uma compreensão aprofundada dos processos pedagógicos e das concepções que fundamentam as práticas educativas. Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado, especialmente em sua vertente técnica, se torna um espaço fértil para investigações que buscam decifrar as dinâmicas de construção de saberes e as implicações dos direitos humanos nas práticas educacionais.

A presente dissertação propõe investigar a compreensão sobre a Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado, a partir da prática pedagógica e dos documentos que fundamentam o projeto de ensino desenvolvido para o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, ofertado de forma integrada no IFAM, campus CMZL. O objetivo é articular diferentes versões e significados de um ensino que visa formar sujeitos críticos, capacitados para responder às demandas de um mundo em constante transformação.

Bobbio (2004) contribui para a discussão dos direitos humanos a partir de sua historicidade e assunção enquanto positivamente nos Estados que adotam a democracia como forma de estruturação social. Autores como Saviani (2007), Porto (2015), Padilha Henning (2017) e Martin (2011) abordam a formação omnilateral e a educação em direitos humanos, ressaltando a conexão intrínseca entre trabalho e educação na formação cidadã e profissional. Outro aporte teórico relevante é fornecido por Arroyo (2018), que estuda o reflexo do trabalho das instituições em Educação Profissional e Tecnológica para a promoção dos direitos, especialmente dos direitos humanos.

Em Oliveira (2016), a discussão avança para a compreensão de que o reconhecimento dos indivíduos como detentores de direitos em todas as esferas de suas vidas é fundamental. Tal reconhecimento é essencial para que a educação exerça seu papel transformador, abrangendo não apenas a formação técnica, mas também a formação de cidadãos conscientes e engajados. Assim, a articulação entre saberes técnicos e direitos humanos no Ensino Médio Integrado emerge como um elemento crucial para a construção de uma educação que prepare adequadamente os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo.

Apesar de os Institutos Federais (IFs) se apresentarem, no plano legal, como um projeto progressista de educação, com uma de suas missões sociais voltadas para romper com o paradigma dual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e fortalecer a cidadania política, econômica e cultural de jovens e adultos trabalhadores, estudos de Moura (2013), Silva (2013) e Araujo (2008) evidenciam que as ações efetivas de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ainda são incipientes. A premissa da integração não se concretizou de fato nas instituições, uma vez que a garantia dessa articulação tem permanecido predominantemente no plano legal, manifestando-se, em alguns casos, apenas nos princípios pedagógicos e nos procedimentos metodológicos constantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada.

Assim, persiste uma considerável distância entre as intenções expressas nos documentos legais e institucionais e a efetiva materialização da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) na prática pedagógica dos professores, bem como nos currículos e nas ações de gestão macro e micro, não estando, portanto, verdadeiramente incorporadas ao cotidiano das instituições. É importante ressaltar que a integração curricular entre o Ensino Médio e a EPTNM, fundamentada nos eixos articuladores do trabalho, da ciência,

da tecnologia e da cultura, é uma condição essencial para a emancipação dos jovens e adultos trabalhadores e para a promoção de uma formação humana integral, mas ainda se apresenta de maneira embrionária.

A pesquisa realizada é fruto de uma inquietação crescente que emergiu durante o processo de análise e abordagem da prática educativa e da interação com a comunidade escolar. No exercício do cargo de assistente de aluno nos cursos de EPTNM no CMZL/IFAM, a pesquisadora tem como uma das ações centrais atender às demandas dos estudantes em diversos aspectos, incluindo disciplina, lazer e aprendizado, além de fornecer orientações sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A experiência de acompanhamento aos estudantes e professores desde a época da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, e atualmente CMZL/IFAM, permitiu à pesquisadora compreender o processo de educação em direitos humanos, que envolve a prática pedagógica em relação à formação humana integral, na perspectiva de uma sociedade mais justa, tanto individual quanto coletivamente fundamentada na dignidade de toda pessoa humana. Ao longo desse percurso, e diante da distância percebida entre o ideal normativo e a prática cotidiana, emergiram questionamentos sobre a materialização da proposta do EMI no que se refere à formação humana integral no Campus Manaus Zona Leste/IFAM. Tais inquietações, nascidas da prática e aprofundadas pela teoria, cristalizam-se no seguinte problema de pesquisa:

Que perspectiva a educação em direitos humanos colaborou com a formação humana integral dos estudantes no Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Campus Manaus Zona Leste, do Instituto Federal do Amazonas (CMZL/IFAM) no contexto da educação profissional e tecnológica?

Questões como a abordagem dos Direitos Humanos no curso técnico de nível médio em Agropecuária na forma integrada, a colaboração das áreas de integração do curso para a educação em direitos humanos, e como o Projeto Político Pedagógico e as atividades docentes, no período de 2009 a 2019, propuseram a formação humana integral dos estudantes, têm sido centrais na pesquisa. Tais inquietações surgiram em momentos de interlocução com diversos sujeitos, onde se percebeu um certo desconhecimento acerca da temática proposta pela metodologia do EMI.

A investigação do contexto de desenvolvimento do EMI no IFAM, especialmente no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, justifica-se pela

necessidade de delimitar o levantamento e a análise dos dados. A escolha de focar no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada decorreu da necessidade de delimitar o escopo da pesquisa, tendo em vista o grande volume de informações que seria gerado pela análise de todos os cursos oferecidos na forma integrada ao longo de dez anos, considerando, inclusive, o período anterior à pandemia da COVID-19 (2020).

Os pilares teóricos que sustentam esse processo investigativo são embasados em estudos de autores que têm se debruçado sobre as discussões relacionadas à educação em direitos humanos e à formação humana integral, como Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2015), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Pacheco (2010), Ramos (2007; 2010; 2011) e Silva (2013), entre outros, que contribuem para a compreensão da concepção pedagógica, dos princípios orientadores e das diretrizes de ação no desenvolvimento do EMI, foco central da pesquisa.

Quanto às finalidades do estudo, o objetivo geral se traduz em compreender como a temática em direitos humanos é abordada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, por meio da educação em direitos humanos que colabora para a formação humana integral dos estudantes no período de 2009-2019. Os objetivos específicos incluem: 1) identificar a abordagem em direitos humanos realizada no curso técnico em agropecuária na forma integrada entre 2009 e 2019; 2) analisar as áreas de integração do curso durante esse período que, mediante pesquisa documental, colaboraram para que a educação em direitos humanos possibilitasse a formação humana integral; e 3) investigar se o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e as atividades docentes desenvolvidas nesse período propuseram a formação humana integral aos estudantes do curso.

Além de conhecer o cenário do EMI no IFAM CMZL, a pesquisa também visa contribuir para a efetivação da proposta pedagógica do EMI nesse campus, possibilitando a construção de conhecimentos que possam melhorar os processos educacionais do EMI. É fundamental ressaltar que a materialização do EMI no contexto do IFAM implica compreender que a “[...] integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2010, p. 122). Essa ação pode promover o empoderamento dos estudantes, potencializando seu processo de emancipação e construção de autonomia.

Para a condução do diálogo teórico, recorreu-se aos especialistas como Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2015), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Pacheco (2010), Ramos (2007; 2010; 2011), Santomé (1998), Saviani (2003) e Silva (2013), cujas obras abordam a inter-relação entre a formação humana integral e a educação.

O capítulo 2 delimita a questão central do estudo: de que modo a abordagem de direitos humanos foi realizada no curso técnico de agropecuária na modalidade integrada, entre 2009 e 2019. Seus objetivos específicos incluem analisar as áreas de integração do curso, verificar se o Projeto Político Pedagógico e as atividades docentes promoveram a formação humana integral, além de identificar as ações pedagógicas relacionadas à temática dos direitos humanos. A metodologia adotada compreende entrevistas, análise documental e análise textual discursiva, buscando entender as estratégias, desafios e avanços na implementação de uma educação voltada à formação de cidadãos críticos e conscientes.

No capítulo 3, o foco recai sobre o período de 2009 a 2019, considerado uma fase de transformação no Ensino Médio Integrado (EMI) no Brasil. Destaca-se a importância das fontes, memórias e significados na construção do entendimento sobre esse período, ressaltando que o planejamento educacional envolve aspectos históricos, culturais e institucionais. As fontes, como documentos, registros e narrativas, são essenciais para compreender o contexto, as ações pedagógicas e as relações na escola, ajudando a identificar desafios, avanços e a evolução do currículo, contribuindo para futuras reflexões sobre uma educação mais democrática e integrada.

O capítulo 4 enfatiza a importância dos conceitos básicos de Direitos Humanos (DH) e Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destaca que a compreensão clara desses conceitos é fundamental para uma comunicação eficaz e para a promoção de valores como justiça, ética e igualdade. Ressalta a necessidade de fundamentar a EDH na prática pedagógica, integrando teoria e ação, para fortalecer uma cultura de respeito, dignidade e cidadania. A compreensão contextualizada desses conceitos é imprescindível para uma educação que valorize a formação humanista e a promoção dos direitos na sociedade.

No capítulo 5, são apresentadas as concepções iniciais de Direitos Humanos, destacando sua origem na Modernidade como resposta às violações de dignidade,

evoluindo de direitos civis e políticos para direitos sociais, econômicos, culturais e difusos. Ressalta-se que a educação deve promover o reconhecimento, a valorização da diversidade e o combate aos preconceitos, sendo essencial para formar cidadãos conscientes e ativos. A EDH, nesse contexto, deve estar integrada às práticas pedagógicas, promovendo uma formação crítica, ética e política, voltada à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, valorizando a dignidade de toda pessoa.

O capítulo 6 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando etapas como coleta de dados (entrevistas, diários de campo, documentos), análise por meio da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) e validação dos resultados. A análise envolveu processos de unitarização, categorização e produção do metatexto, com foco na interpretação hermenêutica, garantindo rigor, credibilidade e uso de recursos tecnológicos. Esse procedimento foi fundamental para assegurar a confiabilidade dos dados e orientar a elaboração do produto final, um caderno de oficinas pedagógicas sobre Direitos Humanos. Os teóricos que fundamentaram a construção do percurso metodológico incluem Chizzotti (2014), Gil (2008), Strauss e Corbin (2008), Prodanov e Freitas (2013) e Moraes e Galiuzzi (2016).

O capítulo 7, intitulado "Entre Trilhas do Tempo e Horizontes", apresenta o metatexto da pesquisa, construído a partir da Análise Textual Discursiva. Nele, são tecidas as novas compreensões sobre a confluência entre o Ensino Médio Integrado e a Educação em Direitos Humanos. A análise aprofunda a abordagem pedagógica, o ambiente de aprendizagem e o papel do humanismo, consolidando a investigação sobre como a dignidade humana se materializa na formação humana integral dos estudantes.

Por fim, o capítulo 8 detalha a elaboração e avaliação do produto educacional no formato de caderno de oficinas pedagógicas sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado do Campus Manaus Zona Leste/IFAM. O processo envolveu etapas de planejamento, análise, concepção, implementação e validação, com foco na promoção da reflexão, do diálogo e da formação de docentes. A construção do material foi baseada em conceitos de educação em direitos humanos, formação humana integral e metodologias participativas, incluindo recursos visuais e atividades interativas. A avaliação, realizada por um comitê de especialistas, confirmou a qualidade do produto e sugeriu melhorias que foram acatadas. O capítulo conclui que o produto é uma ferramenta

flexível, passível de revisões, que contribui para fortalecer a cultura de direitos humanos na escola.

Para concluir a pesquisa realizada, foram apresentadas considerações finais, nas quais foram retomadas as discussões sobre os desafios que as instituições enfrentam para a efetivação do EMI. Mesmo porque a educação é um processo complexo que perdura por uma trajetória de toda pessoa e que transcorre em espaços formais e não formais. Mediante isso, os desafios e possibilidades estão postos à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enquanto gênero que contempla o EMI como modalidade da mesma.

Espera-se que a pesquisa realizada possa contribuir significativamente para a efetivação da proposta do Ensino Médio Integrado nas instituições que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

2 - PREPARANDO A TERRA: SEMEANDO AS BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A concepção de educação enquanto processo formativo no Ensino Médio Integrado, de base unitária, integrada, politécnica e omnilateral por princípio, que perpassa a formação de cidadãos autônomos atuantes em uma sociedade com mudanças constantes. A educação básica tem dentre as finalidades a preparação para o trabalho, por considerar que a construção da mesma é um processo contínuo e diversificado nos espaços sociais e históricos, conciliados a questões econômicas. Na outra conexão, é apresentada a pesquisa como princípio pedagógico em que, na educação integrada, a mesma contribui para a autonomia dos sujeitos e, com isso, a compreensão sobre o mundo e atuação pelo trabalho transforma a natureza e considera as necessidades individuais e coletivas presentes e futuras da humanidade. Tece sobre isso, Pacheco:

A necessária autonomia para que os homens possam, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores. (2012, p. 70)

Tendo em vista que, na busca por superar a histórica dualidade de educação formal e educação profissional, os princípios de politecnicidade e omnilateralidade a superação da questão dual e proporcionar aos estudantes/trabalhadores conhecimento das áreas do saber de maneira integral e articulada, por considerar que estamos em uma sociedade capitalista que atende o mercado neoliberal com acervo consumerista. A proposta de ensino técnico integrado é a oportunidade para o desenvolvimento da politecnicidade.

Então, os princípios do trabalho como educativo e da pesquisa no sentido pedagógico correlacionam-se no seu bojo para que a educação politécnica seja formulada e efetivada na realidade social e material dos estudantes pertencentes ao ensino técnico na forma integrada.

Pois bem, como é uma premissa social e histórica, a educação desenvolve uma correlação com o trabalho. A primeira, enquanto processo formativo que se desenvolve nos diferenciados espaços sociais, sendo um dever do Estado e da família, estabelecida por bases e diretrizes, conforme a Constituição da República de 1988 (CRFB) e Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em relação ao trabalho, é tido como princípio educativo uma das bases da EPT, correlato ao sentido ontológico e histórico.

A explicitação ontológica é entendida como inerente, ou seja, pertencente ao ser dos homens e mulheres, necessário à existência como condição permanente e imutável. O sentido histórico aparece quando as formas como essa existência são refletidas ou vivenciadas no modelo de organização social, contudo, são mutáveis, verificadas nos períodos da história. As formas como essa existência é produzida são mutáveis, dependendo do modelo de organização social nos diferentes períodos da história. Nas considerações de Ramos, com Frigotto e Ciavatta são mencionados três aspectos, contextualmente, sobre o trabalho como princípio educativo:

... Primeiro: a marca da cultura escravocrata na mentalidade empresarial das elites dominantes, por conta da tardia abolição da escravidão no Brasil; segundo: “a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões”. Nesta visão, o trabalho é considerado como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado; terceiro: o fato “de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo”. Com tais considerações, fica evidente que há dificuldades com relação ao entendimento do conceito da categoria trabalho, bem como a necessidade de entendê-lo corretamente. (Ciavatta, 2006, p. 03)

O trabalho, em seu sentido do ser como princípio, é configurado na dimensão educativa, cultural e da ciência. De outra maneira, na perspectiva histórica, o trabalho adquire a função delimitada no viés da sua aplicabilidade, sendo consciente ou não do que transcorre no processo. Nestes termos, o trabalho não é um exercício para desempenho de uma profissão, mas o mediador para a realidade social e material na colaboração de Pacheco (2012, p. 67).

Ao considerar a realidade em questão e a formação dos estudantes na construção de uma sociedade democrática, por considerar que a educação é um processo formativo e contínuo na busca da autonomia e emancipação dos que estão envolvidos neste processo. Os distintos temas em direitos humanos colaboram para incrementar a formação destes protagonistas. Os direitos humanos na instituição educativa não estão restritos a meros conteúdos, mas também à prática social. Por isso, o trabalho educativo não é constituído isoladamente, tanto educadores quanto educandos participam da dinâmica formativa. Assim, embora os direitos humanos tenham teor regulamentador e normativo, são aplicados em todo espaço que tenha a pessoa humana na intenção ao princípio da dignidade respeitado. A diversificação em direitos no espaço educativo é proporcionada

pela EDH haja vista o sentido formativo que os sujeitos se deparam diariamente e necessitam de respostas autônomas à realidade.

A EDH em conexão com a EPT faz-se necessário apresentarmos o histórico da educação profissional no Brasil. Primeiramente, considerou que uma das finalidades da educação brasileira é a preparação para o trabalho, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A premissa que transcorre é o momento histórico no envolvimento da EPT no Brasil bem como considerando os posicionamentos de Frigotto e Dermeval Saviani sobre as concepções de trabalho.

Nas considerações destes autores, o sistema vigente sobre educação profissional afirma uma nova fase na estrutura sobre formação de mão de obra ao considerar o advento da Proclamação da República em 1889, que inaugura base econômica diferenciada do modelo agroexportador que até esta data era vigente. Desta feita, recai na produção industrial cujo formato de industrialização influencia a estrutura da educação que culminou com a formação de mão de obra para atender às demandas do formato industrial, além do grande crescimento populacional na área urbana. E, como o sistema era dual (trabalho manual e trabalho intelectual). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início com o Decreto Nº 7566, de 23 de setembro de 1909, no governo Nilo Peçanha, no qual foram criadas as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades da federação cuja finalidade era ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito (Brasil, 1909).

O interessante nessa decisão normativa são as considerações tecidas sobre o público-alvo, crianças de 10 a 13 anos, a sorte dos mesmos e a escolha das áreas e atividades. Visto o número populacional a fim de as classes proletárias vencerem as dificuldades na luta pela sobrevivência, então habilitar os filhos desta classe desfavorecida da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual através do hábito de trabalho profícuo, afastando-os assim da ociosidade ignorante, escolas do vício e do crime; porque, fazendo isso, o Governo da República estava cumprindo seu papel em formar cidadãos úteis à Nação.

Nesse entrelaçar dual da educação para preparar a força de trabalho devido à mudança estrutural do Estado que concentrou esforços no campo educacional, iniciativas

como a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 reestruturaram o sistema educacional brasileiro com foco na educação profissional, ressaltado por Santos (2000).

O sistema marcado pela dualidade passou a ser questionado a partir da queda do Estado Novo em 1945. O país retoma o regime democrático, assim, um dos objetivos na área de educação é a busca por eliminar a dualidade entre ensino profissional e ensino secundário. O primeiro passo deu-se pela Lei 1.076, de 31 de março de 1950, que concedia aos estudantes que concluíssem “o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde fossem avaliados nas disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário”. Em seguida, foi aprovada a Lei 1.821, de março de 1953, que facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior aos alunos do curso técnico em qualquer ramo: industrial, comercial ou agrícola (Santos, 2000, p. 218).

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases manifesta a intencionalidade sobre a história da educação brasileira, além de permitir acesso ao nível superior e articulação nos ensinos secundário e profissional. Porém, não superou a dualidade devido à valorização social do ensino secundário.

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971, durante o governo militar, trouxe a equivalência entre os ensinos secundário e propedêutico através da habilitação profissional compulsória. Contudo, tal decisão não atendeu à profissionalização nem ao ensino propedêutico, continuando a dualidade no sistema educativo.

Esta organização afetou o sistema estadual por não ter sido implantada corretamente. No entanto, de acordo com Moura (2007), nas escolas técnicas (ETFs) e Agrotécnicas (EAFs) a realidade foi diferente, pois:

[...] essas escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, e no caso das ETFs, estas instituições ofertavam cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, e as EAFs cursos no ramo agropecuário (Moura, 2007, p. 13).

Tal diferencial destas instituições, conforme o autor, deve-se à “referência de qualidade na formação de técnicos em nível médio”, visto que os egressos das mesmas compõem quadros dos profissionais em empresas tanto nacionais quanto internacionais.

Ao final de 1980 e na primeira metade de 1990, a profissionalização obrigatória tem pouca valorização, e em 1996 é promulgada a nova LDB, a Lei Federal nº. 9.394/1996, já quase não havia mais ensino profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e em alguns poucos sistemas estaduais de ensino (Moura, 2007, p. 13). Pela nova legislação de educação um dos focos da mesma é a educação profissional no Brasil e sua organização sistematizada.

Na década de 90, as políticas educacionais eram mediadas pela teoria do capital humano juntamente com a pedagogia das competências (Estrela, 2017). Na interpretação da autora, tais balizas orientaram o ensino profissionalizante conforme a lógica da produção capitalista. Pontua-se também que, nesta década, a globalização adveio refletindo na educação ao preparar os alunos para a competitividade do mercado. Neste cenário, pela Lei 2.208/1997, ao desarticular a Educação Básica e a Educação Profissional, foi restabelecido o dualismo da educação geral e a educação específica. Pelo processo de lutas pelas manifestações dos movimentos sociais ao reivindicar a revogação da referida lei, concretizado pela promulgação da Lei 5.154/2004.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892 de 29/12/2008, traz o reconhecimento da Educação Profissional e Tecnológica ao país, constituindo sua ampliação, interiorização e diversificação. A rede, ao ofertar seus serviços com qualidade de ensino, obtém o reconhecimento, além da diversidade de cursos e relevante atuação junto à população e potencialidade de cada região por conciliar ensino, pesquisa e extensão.

A próxima seção analisará os institutos federais como instituições educativas com uma identidade singular para educação profissional e tecnológica.

2.1 Os Institutos Federais de Educação: espaço diversificado para efetivar o Ensino Médio Integrado

A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica existente no Brasil proporcionou, como já informado anteriormente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que foram criados em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, com infraestrutura já consolidada dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas e Escolas Técnicas

atreladas às Universidades Federais. Ao se tornarem IFs, novas responsabilidades foram assumidas, bem como compromissos para o desenvolvimento da educação profissional no país nos aspectos educacional e socioeconômico, mesmo porque o bojo desta proposta caminha mediante organização e gestão inovadoras.

Conforme a Lei 11.892/2008, que instituiu os institutos federais as finalidades e objetivos, para o desenvolvimento da EPT, articulam-se ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais centrados no desenvolvimento da região, e dessa forma, referenciados regionalmente; desenvolver ações de extensão e de divulgação científica e tecnológica; desenvolver e estimular a pesquisa aplicada, assim como desenvolver produção cultural e incentivar o empreendedorismo, o cooperativismo e impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico; ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio garantido no mínimo 50%, (cinquenta por cento) prioritariamente na forma de cursos integrados e ainda ofertar cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, para os professores da Educação Básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática e para a EPT. Mediante isso, os IFs, desde a sua implantação, precisam estar comprometidos na oferta da EPT como um processo educativo e de pesquisa, considerando sua característica distinta de atendimento a vários níveis e modalidades de ensino.

Os IFs possuem uma identidade pluricurricular e multicampi, uma vez que sua organização e gestão apresentam uma proposta única de instituição educacional, tendo por responsabilidade a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, nos diversos níveis e modalidades de ensino, firmando seu compromisso com o desenvolvimento integral do jovem e adultos trabalhadores (Brasil, 2010, p.18).

As concepções e diretrizes que orientam e fundamentam as ações didático-pedagógicas dos Institutos Federais (Brasil, 2010, p. 18) embasam que a educação é compreendida como instrumento de transformação social e de socialização do conhecimento. Nessa proposição, configura-se como uma educação capaz de transformar vidas e de conceder a valorização da experiência humana em seu amplo sentido.

Nessa intenção, na busca por superar a dualidade estrutural marcada na história da EPT, que separa a formação geral da formação profissional no processo de formação de jovens e adultos trabalhadores, a proposta pedagógica dos IFs traz a proposta a fim de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual.

É compreensível que, para superar a referida dualidade citada, são postos desafios e entendimento de que a EPT não está como mero instrumento a serviço do mercado de trabalho, nem muito menos preparar cidadãos para determinado trabalho (Brasil, 2010, p. 22). Nesta compreensão, o Parecer CNE/CEB n° 11 de 09 de maio de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pontua que,

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (p. 8)

O processo de formação desenvolvido nos institutos federais atenta para a concepção que norteia a EPT, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, sendo efetivada nas ações pedagógicas, além do que tais instituições atentam às premissas de articulação e integração do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia na elaboração e reelaboração dos saberes necessários, da investigação científica, no exercício da autonomia e na teoria e prática da laboralidade em constante inovação (Brasil, 2010, p. 6).

As práticas pedagógicas, ao considerar o ensino, pesquisa e extensão como partes integrantes do ensino, ainda se constituem como um dos desafios dos IFs pelo compromisso e responsabilidade com os diferentes níveis, modalidades e formas de oferta de atendimento aos jovens e adultos trabalhadores, bem como a estrutura e arquitetura curricular que enfatiza a formação profissional como eixo nuclear, sem desconsiderar a articulação e o diálogo simultaneamente desde a Educação Básica até a Pós-Graduação.

Na estrutura curricular dos Institutos Federais, sua distinção está na verticalização e integração do conhecimento, esclarecido na diretriz curricular.

[...] Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (Brasil, 2010, p. 27)

A Lei nº 11.892/2018 institui aos Institutos Federais a obrigatoriedade de oferecer metade das vagas destinadas à última etapa da Educação Básica. Tais ofertas devem ser preenchidas a Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e a outra metade deve ser distribuída, considerando alguns percentuais, entre os cursos FIC, Subsequentes, Superiores, Engenharias, Tecnologias e Licenciaturas.

Em relação ao papel fundamental dos Institutos Federais, o documento orientador que delinea suas ideias e diretrizes (Brasil, 2010, p. 21) ressalta a importância da continuidade das ações destinadas a incluir os grupos sociais que, historicamente, foram marginalizados dos processos de desenvolvimento e modernização do país. Essa responsabilidade, em certo grau, valida e fundamenta a relevância do caráter público dos Institutos Federais, além de ajudar a garantir a uma parte da população, que há tempos foi excluída de seus direitos sociais, uma Educação Profissional e Tecnológica que atua como um instrumento de autonomia na promoção e recuperação da cidadania, resultando em transformação social.

Para tanto, a partir dos princípios e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, mas também de assegurar a função social dos Institutos Federais, as práticas educativas são pautadas a partir de certos princípios, os quais se sobressaem o trabalho como um princípio educativo e a pesquisa como um princípio pedagógico. O trabalho nos sentidos ontológico e histórico e a pesquisa pelo constante aprender e reaprender imbuída de sentido e significado.

Nesse contexto, e com base nos escritos do documento orientador que apresenta suas ideias e diretrizes (Brasil, 2010, p. 18), pode-se afirmar que os IFs representam uma iniciativa avançada em educação, entendendo esta como um compromisso com a transformação social, capaz de impactar a vida de uma parcela de jovens e adultos trabalhadores através de uma formação integral. Dessa forma, representam uma proposta que visa mudanças para o desenvolvimento de uma sociedade melhor, e precisamente por isso, têm o potencial de concretização de proposta viável pela ação política e respectiva mudança social.

Neste cenário a formação proposta pelos IFs tem o foco na formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores, a formação nesta intenção, por ser ampla,

possibilita a uma leitura crítica de mundo, ao exercício da cidadania política, econômica e cultural, partindo da premissa que a Formação Humana Integral pressupõe a “[...] integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. E essas dimensões se constituem em trabalho, ciência e cultura” (Brasil, 2007, p. 40).

Os Institutos Federais se apresentam como entidades que devem realmente se posicionar nas discussões existentes na sociedade sobre Educação, Trabalho, Ciência, Tecnologia e o desenvolvimento nas esferas local e regional. Para isso, é fundamental assegurarem um ambiente de crescimento que possibilite que mais jovens e adultos trabalhadores se beneficiem de suas ações e oportunidades.

Com o intuito de aprofundar as reflexões acerca do EMI e suas potencialidades para a promoção da formação humana integral, as próximas seções irão explorar como as conversas sobre o EMI foram reativadas no contexto da EPT no Brasil, ressaltando as políticas principais que atuaram como catalisadoras para a implementação e incentivo dessa abordagem formativa nas instituições.

Na seção a seguir, será discutido o dinamismo da proposta em relação ao ensino médio integrado para a formação humana integral.

2.1.1 Ensino Médio Integrado - Proposta e Incentivo para Formação Humana Integral

Na década de 90, o centro da Reforma da Educação Profissional para o país, com a edição do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 pelo Governo Federal, desvinculou o Ensino Médio do Ensino Técnico, ampliando debates sobre o EMI e as possibilidades para sua concretização viabilizada pela formação humana integral, pois reforçou o dualismo entre a Formação Geral e a Formação Profissional. Tal preceito legal deu ênfase à formação operacional para atender às demandas exigidas pelo mercado de trabalho.

A reforma na Educação Profissional desse período não apenas limitou o potencial de avanço do Ensino Médio Integrado, afetando de maneira significativa as iniciativas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no que se refere à

formação integral do ser humano, alinhada a uma educação unitária e politécnica, mas também resultou na adaptação uniforme dos processos formativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) às exigências do mercado de trabalho. Essa mudança consolidou a elaboração de currículos fundamentados na abordagem pedagógica das competências, que foi claramente delineada na Resolução nº 04 de 8 de dezembro de 1999. Esta resolução definiu competências como a “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para a realização eficiente e eficaz das atividades demandadas pela natureza do trabalho” (Brasil, 1999).

O entendimento dado pela Reforma da EPT nesta década era de que o profissional/trabalhador detinha a autonomia mediante competências, estas desenvolvidas conforme habilidades adquiridas para serem aplicadas no posto de trabalho ao resolver os problemas que surgissem. Assim, o trabalhador assumia a responsabilidade pela empregabilidade, já que, se conseguisse resolver as demandas com eficiência e eficácia, era avaliado como um ótimo profissional com perfil adequado ao mercado de trabalho.

Em contrapartida, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 traz um novo marco legal para a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional, culminado pela mudança do Governo Federal e as intensas discussões travadas pelos educadores que discutem a relação trabalho e educação no Brasil. Esse instrumento legal, ao retomar tais discussões, reafirma os debates sobre o EMI e as possibilidades de formação humana integral dos jovens e adultos trabalhadores.

A identidade dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se configuram como instituições de ensino público, gratuito e socialmente referenciado, encontra no Ensino Médio Integrado (EMI) uma oportunidade significativa para oferecer uma educação integral às classes populares. Essa característica é evidenciada pela promoção de políticas e ações direcionadas à permanência e ao êxito dos estudantes, garantindo que a educação esteja à disposição de indivíduos de diferentes origens sociais, dado que essas instituições estão distribuídas por todo o território brasileiro.

O Ensino Médio Integrado se destaca como um diferencial na formação escolar em nível médio, na medida em que, além de proporcionar a formação tradicional de ensino médio e desenvolver conhecimentos de base científica e propedêutica, também habilita os estudantes em cursos técnicos que pertencem a diversos eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inclui os Institutos Federais, conta com 686 unidades, sendo 702 campi de IFs catalogados até 2024, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Essa modalidade de ensino amplia as possibilidades de formação dos estudantes.

A oferta do EMI representa uma esperança em relação à educação integral, abrangendo dimensões científicas, humanas e tecnológicas, e assegurando a inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Este aspecto é de particular relevância para os filhos das classes trabalhadoras, que enfrentam a exigência precoce de uma preparação profissional. Diante da relação histórica entre a educação propedêutica e a educação profissional no Brasil, é necessário analisar as concepções filosóficas que têm sido discutidas por intelectuais da educação profissional, voltadas especificamente para o contexto do ensino médio integrado.

Nesse contexto, surgem discussões acerca das diferenças e aproximações entre a formação geral e a formação técnica. No que se refere à educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), que pode ser oferecida de forma integrada (ensino médio integrado ao curso técnico) ou subsequente (curso técnico para estudantes com diploma de ensino médio), a literatura destaca concepções fundamentais que sustentam a proposta do EMI, como formação politécnica, omnilateral e unificadora das dimensões humanas e técnicas do indivíduo, com o trabalho sendo considerado um princípio educativo que integra as esferas do trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2008; Ciavatta, 2010; Frigotto, 2010).

Por fim, ao propor diretrizes para o currículo integrado, Machado (2008) sugere a revisão de polarizações e oposições entre formação geral e técnica, estabelecendo consensos sobre aspectos fundamentais, como o tipo de ser humano que se deseja formar e as práticas que se pretende implementar. É essencial aproveitar as oportunidades que o ensino integrado proporciona tanto para professores da área técnica quanto para aqueles de formação geral. Além disso, é necessário trabalhar a unidade entre conhecimentos gerais e tecnológicos, contextualizar socioculturalmente os processos de aprendizagem,

enfrentar os desafios do desenvolvimento local como recursos significativos para o currículo, manter uma postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração e explorar práticas que favoreçam a construção do trabalho interdisciplinar.

Na seção seguinte, serão abordados pontos de relevância permeados pelo Decreto para o processo educativo desenvolvido no Ensino Médio Integrado.

2.1.2 Breves pontuações emitidas pelo Decreto nº 5.154 de 23/07/2004 para a proposta do Ensino Médio Integrado

A perspectiva da formação humana integral viável pelo EMI é retomada pelo Decreto 5.154/2004, já que a articulação entre o Ensino Médio e a EPT provinha de intensos debates gerados na sociedade, além do que o foco de formação profissional foi retirado do mercado de trabalho e se voltou para a pessoa humana.

Mesmo com novas nuances para a formação humana integral, o oferecimento da EPT ainda foi possibilitado de forma concomitante e subsequente, conforme artigo 4º do referido Decreto. Com isso, ao serem oportunizadas tais formas de formação nas instituições de EPT, ainda eram contempladas as demandas do mercado de trabalho, pondo assim em risco a efetivação do EMI na intenção da formação humana integral.

Embora existam contradições existentes, formação para os que pensam e para os que executam, conforme estudiosos sobre a relação trabalho e educação. O Decreto emite possibilidades para a proposta da escola unitária e politécnica que pelo processo de debates e consensos vislumbrado pela educação possibilita aos jovens e adultos trabalhadores autonomia por meio da efetivação de uma formação que busque atender as diferenciadas áreas da pessoa humana. Para Frigotto, Ramos e Ciavatta (2010, p. 26),

[...] no âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.

A fim de romper com o dualismo da educação brasileira, o processo de debates e decisão política em prol da educação politécnica no viés da formação humana integral, nessa intencionalidade, os pesquisadores da área trabalho-educação empreenderam esforços na mobilização pela mudança pretendida.

Interessa registrar que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 30), este dualismo encontra sua maior expressão no ensino médio, uma vez que

[...] é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identificação, de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Diante desses conflitos de interesses tão salutares, a importância da manutenção da luta por um EMI respaldado na proposta politécnica, uma vez que oportunizará aos jovens e adultos trabalhadores o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e habilidades humanas, para que a essas pessoas seja oportunizada uma formação completa e leitura crítica de mundo, ao considerar a possibilidade de um ensino que integre e articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

3 - COLHENDO MEMÓRIAS: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CMZL/IFAM ENTRE 2009 E 2019

O planejamento de uma construção envolve o ambiente pessoal, organizacional e estrutural. Quando se retrata a educação o processo a ser construído e o que almeja fundamentar não foge às regras e fundamentos. As pessoas são únicas e diferentes e proporcionam ao espaço a diversidade e múltiplos olhares. A organização em que estas pessoas estão inseridas nos faz refletir que as relações e a formação humana têm um sentido e significado como diferencial. Em relação à estrutura, se torna um encaixe do humano e do físico, transmitindo o reflexo de um lugar ou um ambiente saudável para se conviver.

Tecidas tais considerações iniciais, nos tópicos desta seção abordaremos as fontes pesquisadas na instituição educativa, as memórias e seus sentidos no espaço institucional e repercussões para outras ponderações. Na dinamicidade da educação e seu contexto, implicam leituras e interpretações que afloram constantemente na obtenção e renovação da diversidade ao buscar atender as necessidades, bem como as peculiaridades da comunidade escolar.

Na próxima seção será esclarecida as fontes pertencentes à cultura escolar.

3.1 As Fontes a partir da Cultura Escolar

A cultura escolar é refletida pela escola e traz um significado à vida dos professores, estudantes e ao ambiente geográfico em que a instituição está inserida. Ao investigar o espaço educativo em determinada temporalidade, encontramos as maneiras de pensar e agir das pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Neste envolvimento, a participação dos formadores, dos estudantes, dos gestores e coordenadores, demais funcionários e a família está envolvida para que o movimento das ações culturais como identidade institucional seja aprendido e apreendido.

O recorte histórico desta pesquisa, de 2009-2019, envolveu docentes e egressos que foram representantes de turma, no 3º, de um curso técnico em agropecuária de um instituto de educação federal da zona leste de Manaus. Além das pessoas envolvidas,

consultaram-se também documentos institucionais e a literatura acadêmica na abordagem da temática sobre direitos humanos na educação profissional e tecnológica, colaborando para a formação humana integral.

As fontes, como pesquisa, em determinado período histórico, ampliam o conhecimento sobre o passado. Além disso, é possível verificar como os docentes e respectivos estudantes percebem o conhecimento construído historicamente a fim de ampliar o arcabouço intelectual. Nesta proposição, as fontes são os fios, ou seja, as evidências das situações vividas representadas pelas inúmeras maneiras de ser e agir que, na diversidade de um passado, comunicam-se com o presente em construção.

A escola é uma fonte de pesquisa que não se esgota, porque busca-se saberes e práticas vinculadas por uma interpretação de dados em mudança constante. Para isso, a formulação de um problema permeia e aguça a pesquisa no campo educativo, por não estar estabelecido no campo fechado e restrito sobre o objeto a ser estudado, mesmo porque o olhar investigativo vai além do que se quer responder.

Por ser uma fonte de pesquisa, a escola, é propício visualizá-la pelo que é disponível através dos questionamentos para alcançar as descobertas pertinentes pelas fontes: a legislação interna e externa que ampara sua função social, estando ou não a serviço de determinada gestão ou governo; os livros didáticos ou apostilas acessíveis ou não com interpretações esclarecedoras e envolventes de significado à realidade escrita e reescrita; os planos de aula que atendem os anseios das pessoas em formação que, não estão na cultura de um plano de trabalho, já pronto, a cada início de ano letivo, pois é viável renovar o que está escrito pela modificação da realidade; a arquitetura física e a mobília escolar pelos seus sentidos e significados à estrutura física, humana e posição de poder; a estrutura física e as barreiras arquitetônicas, a inclusão atitudinal e pedagógica. Enfim, a escola, como fonte a partir do olhar de quem aspira descobertas, possui um campo vasto e ainda muito a ser decifrado pelo caminho da pesquisa.

A educação básica tem como objetivo oferecer saberes e princípios, incentivando os indivíduos a aprender a estudar, a pensar, a se comunicar e a conviver em sociedade. A efetividade da democracia está atrelada a uma cidadania que seja ativa e consciente de suas obrigações sociais. Assim, o Ensino Médio Integrado (EMI) deve reestabelecer a conexão entre o conhecimento e a prática do trabalho, capacitando os estudantes com o domínio das bases das diversas técnicas de produção. A prioridade deve recair sobre as

modalidades essenciais que sustentam os variados processos e métodos existentes. Essa perspectiva favorecerá uma formação republicana e democrática, que visa fortalecer a cidadania de todos através de um projeto educativo cuidadosamente elaborado a partir de saberes e valores democráticos.

Em suma, conforme Frigotto (2012), o EMI é entendido como parte da educação básica e relacionado ao universo do trabalho, da cultura e da ciência, é um direito social e subjetivo, intimamente vinculado a todas as dimensões da vida. Ele constitui um alicerce para compreender criticamente as relações sociais na sociedade humana e a dinâmica do mundo natural, do qual fazemos parte. Para promover a formação de indivíduos emancipados e criativos, capazes de analisar criticamente a realidade em que estão inseridos e atuar sobre ela, é fundamental dominar essas duas áreas do conhecimento em grau elevado.

Nesse cenário, o EMI, sendo uma modalidade da EPT, deve considerar a educação básica como um pré-requisito e alinhar-se às transformações técnicas e científicas do processo produtivo. Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que o termo “integrado” transcende seu significado teórico, visto que está ligado à luta por superar a dualidade estrutural e educacional no Brasil, à divisão de classes, à distinção entre formação intelectual e manual, e à promoção da democracia e de uma educação pública de qualidade e igualitária.

Na percepção de Ciavatta (2012), na formação integrada no projeto do EMI, o objetivo é que a educação geral se torne uma parte inseparável da educação profissional em todas as dimensões em que ocorra a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, na formação inicial ou continuada, no ensino técnico, tecnológico ou superior. Reforçando tal entendimento, Ramos (2010) acrescenta que, na perspectiva da integração, não se trata apenas de somar ou sobrepor currículos e cargas horárias da educação básica e profissional, mas sim de relacionar, na organização e desenvolvimento curricular, os conhecimentos gerais e específicos, a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia.

Corroborando com tal premissa, na seção seguinte será explanado o que nos diz a legislação interna que respalda o trabalho do instituto pesquisado.

3.2 A legislação interna que ampara a Instituição

A data de 29 de dezembro de 2008 é marcante para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pois tece a trajetória da Rede Federal de Educação e do cenário de expansão com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O legado da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, funcionando até 28 de dezembro de 2008, é atualmente assumido pelo Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, que sempre se dedicou a moldar suas políticas de Educação Profissional de acordo com as exigências do mundo do trabalho.

Ao elaborar os Planos de Curso, a instituição busca delinear um conjunto de atividades que atenda às demandas locais e regionais dessa esfera. Contudo, diante da velocidade com que ocorrem as mudanças significativas no mundo de trabalho, impulsionadas pela inovação tecnológica e pela globalização econômica, não é suficiente apenas reconhecer essas necessidades; é essencial também examinar as tendências para garantir que os programas de formação e qualificação profissional estejam em sintonia com as constantes transformações e com os perfis profissionais em alta demanda, tanto no presente quanto no futuro.

Para responder a essas exigências, foi necessário realizar um extenso estudo sobre os potenciais produtivos, além de um diagnóstico socioeconômico do setor primário da região, visando identificar as ações de requalificação e capacitação profissional, bem como a formação de técnicos que atendam às necessidades locais. Esse levantamento foi conduzido com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em 1997, no intuito de promover a reestruturação da Rede Federal de Ensino.

Com base nas informações obtidas nesse estudo, o CMZL/IFAM, com sua experiência como Instituição de Ensino focada na formação de cidadãos críticos e criativos, que desenvolvam habilidades e competências para um contínuo aprimoramento em suas atividades produtivas, busca neste cenário revisar suas metas e objetivos em relação ao novo contexto produtivo.

Essa abordagem de articular o “fazer educacional” exige uma conexão com a realidade cultural, social, econômica, ecológica e ambiental da região, considerando suas

variáveis condicionantes para o desenvolvimento regional. Nesta visão, o instrumento da organização curricular é utilizado para formação com metodologias inovadoras e flexíveis para atender à formação, bem como às demandas do mundo do trabalho.

A discussão que perpassa o currículo para ter acesso ao conhecimento não é algo estático, pronto e finalizado, conforme Sacristán (1998, p. 201); as condições em que se concretiza tornam-se algo particular ao entrar em contato com a cultura. O valor do currículo é transparecido ao ser concretizado em situações reais, como proposta de mudança pela prática educativa. Dessa feita, o autor enuncia que:

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

As intenções propostas inicialmente no currículo na ação são referendadas pela prática e seus resultados, tendo em vista que as propostas curriculares se relacionam ao caráter histórico do currículo, na medida em que, tanto no planejamento quanto na ação, há a presença de valores e finalidades que precisam ser identificados e decifrados. Ao referendar ao currículo em constante construção da realidade e desconstrução da cultura única (Arroyo, 2015), a relevância da cultura diferenciada e diversificada é posta em questão para a educação básica e formação de professores, além do que demonstrará a qual e para qual sociedade a formação e as relações sociais estão a serviço.

No ideal de mudança, há pretensão de superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e incorporar as culturas, suas identidades e representações (Arroyo, 2015, p. 59).

O percurso histórico da pesquisa abrangeu dois planos de desenvolvimento institucional por questão da avaliação periódica, as mudanças e as metas estabelecidas. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão que se propõe, aos seus objetivos estratégicos e às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.

O PDI de 2009-2013 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), no que concerne ao objeto desta pesquisa, embora não haja registro de direitos humanos diretamente, trouxe algumas contribuições voltadas às experiências

do CMZL/IFAM na educação do campo, tanto que registra, dentre os mesmos, os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia ao citar que o CMZL/IFAM.

(...) ao atuar com as organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais do campo como forma de ampliar seus espaços no processo de interiorização de cursos na inclusão e valorização de jovens e adultos que habitam nos espaços rurais, inclusive, as populações tradicionais (Brasil, 2009, p. 70-72).

No documento em questão, os valores do IFAM estão descritos: sensibilidade, autenticidade, autonomia, criatividade e solidariedade. Tais valores almejavam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a aquisição de conhecimentos específicos pela concepção crítica e em fundamentos da psicologia humanista sociointeracionista. Além do que, esta concepção entende que o conhecimento resulta da relação sujeito-objeto-realidade, tendo o professor como mediador e não como mero transmissor de informações, pois a visão educativa do instituto à época era o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Sobre o PDI de 2014-2018, traz especificamente a missão, a visão e os valores em que o Instituto se compromete com a geração e a difusão do conhecimento técnico, tecnológico, científico e cultural enquanto dinâmica para a promoção da cidadania e do desenvolvimento regional, tendo como meta a valorização da pesquisa científica e tecnológica de qualidade e implementando mecanismos para difusão de conhecimentos. No PDI em questão, há registros diretamente sobre direitos humanos na política da SECADI bem como sustentabilidade socioambiental na referida secretaria.

No documento, há referência ao subsídio possibilitado pela instrumentalização técnica (aprender a fazer) a fim de vencer os desafios do avanço tecnológico ocorridos no mundo do trabalho e estímulo à interdependência do indivíduo pela solidariedade (aprender a viver juntos). Assim, possibilitava o trabalho educativo pelas relações interpessoais e a disposição para efetuar mudanças necessárias, visando ao interesse da coletividade. Nesta conexão, visava-se a meta principal: o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a ser) enquanto pessoa, a partir da prática de sua cidadania, com vistas ao contínuo conhecimento de si mesmo, a fim de que possa aprender a aprender. (Brasil, 2014, p. 80). Em termos da formação dos profissionais da educação, o documento indica a capacitação constante, principalmente dos professores.

No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFAM, explicitam-se os princípios fundamentais assegurados pela Constituição Federal Brasileira quanto ao processo de dignidade e do direito. Para tanto, prima pelo desenvolvimento de ações pedagógicas que gerem a cidadania como um direito de ter direitos, na percepção de ser humano integral.

O PPPI traz o entendimento de que o currículo está ligado à ideia de formação holística, ancorada em um debate sobre as visões de mundo, sociedade, cultura, ser humano, educação e trabalho, baseado em valores éticos, políticos e cognitivos. Isso implica na formação de indivíduos críticos, que conhecem seus direitos e responsabilidades na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, é fundamental que o currículo favoreça a conexão entre a educação básica e a formação profissional, reconhecendo a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como levando em conta a sustentabilidade no contexto social e econômico da região amazônica onde o IFAM está situado. De maneira geral, a abordagem curricular que fundamenta a prática docente no IFAM se sustenta na ideia de um currículo integrado, que exige uma prática pedagógica construída pelo trabalho interdisciplinar condizente à realidade, onde se considerem as diversidades. E, nesse sentido, o processo de formação dos estudantes repercutirá na transformação de sujeitos críticos e emancipados.

Em termos do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado (PPC), está articulado com o que dispõe a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Amazonas, que traz à luz a missão de promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade. Além disso, dialoga com a visão do IFAM contida na Resolução CONSUP nº 28/12, que busca ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social.

Por assim ser, seus valores estão pautados pelo: respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade; flexibilidade,

interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de cada habilitação profissional; atualização permanente dos cursos e currículos; a competência técnica e o compromisso político; a honestidade e a responsabilidade; a justiça social e a solidariedade humana; o profissionalismo e a inovação; o respeito ao homem e à natureza; os direitos humanos e os deveres sociais.

Na seção a seguir, será abordada a memória e seus significados por considerá-la uma categoria que se torna uma fonte de conhecimento a ser agregada no percurso formativo da temática em questão, tendo a relevância sobre o lugar que transcorreu, as espécies de memória que subsidiam a perspectiva a ser investigada.

3.3 A categoria memória e suas diferenciações

A memória, como objeto de investigação, possui um preceito que parte de seu conceito (Le Goff, 1990; Garcia, 2015). A palavra memória tem origem do latim *memoria*, segundo Santos (2018), com significados no senso comum tais como “lembranças, recordações, porém podemos entender a memória em várias perspectivas, entre elas, memória social, memória individual e memória coletiva, memória institucional, organizacional e social” (Santos, 2018, p. 20). No sentido de que memória é uma sequência constituída por diversas experiências e que é um fenômeno vivo, dinâmico e atual. Dessa feita, é possível perceber a memória como objeto de investigação, ao buscar nas recordações e nas lembranças viabilizadas por estudos a partir de uma metodologia específica.

É importante frisar que história e memória não são sinônimas, pois possuem conceitos e abordagens diferenciadas. No respaldo de Nora (1993), a memória como uma fonte histórica é um “fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”, a memória é “a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”. Já a história, como “uma representação do passado, é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993, p. 9). Neste sentido, a história considera a memória, mas é mais ampla que ela. A história, enquanto ciência, requer uma análise bem criteriosa e rigorosa, vislumbrando e atentando a várias fontes sobre determinados fatos.

Nessa intenção, a busca por compreender a educação em direitos humanos no espaço institucional do Campus IFAM/Zona Leste envolve as narrativas de docentes e egressos representantes no decorrer de dez anos. Embora entendamos que a memória é,

segundo Bosi (1994, p. 3), “um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, e essa parcela que lembramos acontece quando é provocada, sendo ainda inconstante e instável. Na recordação, o esquecimento, o silêncio e o ocultamento são transparecidos. Neste aspecto, a memória também se constitui um campo de disputa.

O conflito e a concorrência entre memórias são aguçados quando a memória entra em disputa no campo das lembranças escolhidas, Pollak (1989). Existem os silêncios, os não-ditos e as paradas repentinas. É importante serem considerados os participantes que desempenharam um papel nas instituições para que não se construa uma história hegemônica e limitada, onde dá-se ênfase a um ou outro aspecto. As memórias subterrâneas que ficam à margem (por não serem revisitadas com facilidade por estarem escondidas) podem ser uma saída para a compreensão do presente e um salto para o futuro sem se resumir a uma versão hierarquizada que por vezes se deseja impor ou passar pelos grupos sociais dominantes.

A memória contribui para reacender o diálogo do presente com o passado, mas para isso precisa ser despertada, por algum fato ou pessoa, que a faça lembrar de algo que aconteceu no passado. Isso nos mostra, conforme Halbwachs (2003), que a memória é sempre um produto social e não individual, porque nossas lembranças estão inseridas em algum contexto coletivo e que podemos nos basear nas lembranças uns dos outros, assim a recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse lembrada não apenas por um sujeito, mas por vários.

Nessa interação, a seção seguinte tratará sobre a relação conjugada entre memória individual e memória coletiva.

3.4 Memória Individual e Memória Coletiva: a relação que se completa

Na abordagem temática que pretendemos explorar, é crucial examinar a distinção e a conexão entre a memória individual e a memória social. Embora a memória possa parecer um fenômeno individual, sendo criada pelo sujeito que recorda, ela também é coletiva, pois se configura como um conjunto de vivências individuais que se entrelaçam com as memórias dos outros membros do grupo nas interações compartilhadas.

Há três conceitos de memória identificados por Halbwachs (2003) e Meihy (2005): a individual, a coletiva e a social. Segundo Meihy (2005), a memória individual diz respeito a experiências pessoais e isoladas. Em contrapartida, a memória coletiva

surge ao conectar tópicos que são compartilhados entre os membros de um grupo, promovendo vínculos e semelhanças temáticas. Por sua vez, a memória social é mais abrangente, englobando a memória coletiva, que se relaciona a grupos menores e retém os elementos do passado que continuam a influenciar a vida social dos indivíduos dentro desses grupos.

Segundo Halbwachs (2003), a memória individual refere-se às percepções particulares dos eventos e representa uma perspectiva sobre experiências vividas em conjunto com outras pessoas, seja em contextos mais restritos, como a família, a escola ou o local de trabalho, ou em contextos mais amplos, como a comunidade, a cidade, o estado ou até mesmo o país. Mesmo que uma lembrança pessoal não inclua diretamente outra pessoa, o espaço e o ambiente ao redor carregam recordações de outros indivíduos. Assim, pode-se afirmar que toda memória é, de fato, uma construção social, mesmo quando a recordação é vista como algo exclusivo da pessoa que a relembra.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o autor argumenta que a visão de mundo varia conforme a posição que o indivíduo ocupa, e essa posição, por sua vez, é modificada pelos vínculos que cria em diferentes contextos. Isso está ligado ao seu convívio com a família, à classe social a que pertence, à escola e ao trabalho, ou seja, ao relacionamento com os grupos de referência específicos para cada pessoa.

Para tanto, no tópico adiante, entrelaça-se a relevância da memória institucional enquanto aspecto que traz os entendimentos individuais e coletivos a uma organização.

3.5 Memória Institucional: um item que relaciona as percepções individuais e coletivas

O conceito de memória institucional se refere à preservação e à transmissão da história, identidade e conhecimentos acumulados por uma organização ao longo do tempo, porque abrange um conjunto diversificado de materiais que representam a produção histórica e cultural de uma instituição. Isso inclui não apenas documentos oficiais, mas também acervos pessoais e outros registros que refletem as interações socioculturais que moldaram a trajetória da organização. Essa temática é fundamental para entender como as instituições se constroem e se mantêm essenciais na sociedade.

A memória de uma instituição educacional é, muitas vezes, uma junção de recordações e perspectivas pessoais ou coletivas, que se opõem a um discurso científico. Nada na história de uma escola acontece, ou aconteceu, de forma aleatória, seja nas perdas ou transformações, seja naquilo que permanece. A elaboração da memória histórica das instituições de ensino representa um desafio intrincado, pois envolve um triplo reconhecimento do passado, reflexão sobre o presente e antecipação do futuro (Magalhaes, 2004).

Conforme Magalhães (2004), as instituições de ensino funcionam como organizações dinâmicas, onde os indivíduos que as formam experimentam angústias, reflexões e decisões ao considerar a complexidade do presente e as oportunidades para o futuro, além de revisar constantemente seu próprio passado. Ao explorar as narrativas das memórias coletivas dos indivíduos, é possível revitalizar a experiência daqueles que atravessam a trajetória das instituições.

Além das memórias dos indivíduos, Magalhães (2004) enfatiza que uma modalidade específica de memória se manifesta por meio de documentos escritos e experiências vividas, abrangendo as trajetórias e biografias dos que participam das instituições educacionais, como alunos, professores e a comunidade na totalidade, resultando em uma multiplicidade de memórias. Esses registros servem como fontes informativas valiosas, pois contêm diretrizes, ritmos e conteúdos interligados que reconhecem e refletem o cotidiano e a trajetória histórica das próprias instituições, apresentando narrativas de vida que revelam um propósito e um processo de evolução.

A memória de uma instituição educacional está em constante evolução, passando por um processo de renovação, uma vez que são ambientes que se transformam continuamente, tanto em seus aspectos internos quanto externos, por conta da interação com a realidade circundante. Estas instituições criam culturas, representações, estruturas organizacionais e dinâmicas de relacionamento que se tornam elementos de distinção e identidade. Apesar de serem parte de um sistema mais amplo, as instituições educacionais cultivam uma identidade própria.

Sobre isso, Le Goff (1990), ao explanar o vínculo entre memória e história, indica que as identidades em construção, tanto individuais quanto coletivas, se relacionam à memória, mas requerem a participação da história no sentido de criar os laços que fluíram

com o passado e servem a um presente e uma perspectiva de futuro. Porém, pontua que a memória coletiva atua para a servidão ou para a libertação. Assim, a identidade é marcada pelo constructo individual e coletivo na interface da memória.

É essencial debater sobre memória e identidade. Candau (2011) destaca que existe um entendimento entre os pesquisadores de que a identidade é uma construção social, resultante de uma interação dialógica entre os indivíduos, e a memória é uma reconstituição contínua e atualizada do passado. Segundo o escritor, estamos sempre presos ao tempo, e o presente está à beira de se transformar no passado no mesmo momento em que se anuncia o futuro. No entanto, o passado não é permanentemente inacessível, pois podemos reconstruí-lo por meio das recordações.

Ainda sobre identidade e memória, é primordial estabelecer memórias institucionais na intencionalidade de abordar a identidade e o sentimento de pertença. Polak (1989) destaca que a memória estabelece tanto as características compartilhadas por um grupo quanto as que a distinguem de outros, estabelecendo e reforçando os sentimentos relacionais e as fronteiras socioculturais.

Ao reportar-se a uma instituição de educação profissional, Ciavatta (2005) destaca que as identidades institucionais se formam e cabe às comunidades escolares identificar qual memória elas mantêm e qual história elas estão construindo. Para que as instituições de ensino possam implementar seu projeto político-pedagógico de forma independente, encarando o desafio de uma educação com formação humana integral e reafirmando sua identidade, é crucial que elas obtenham essa identificação.

No posicionamento da autora, o destaque é dado pela importância de as instituições restaurarem e manterem sua memória, compreendendo os eventos dos últimos anos. Isso permitirá que, a partir desse entendimento, possam tomar decisões coletivas sobre o futuro desejado, em um processo contínuo de reconhecimento social e institucional construído pelo trabalho coletivo. Nesse cenário, os indivíduos começam a se fortalecer e afirmar a identidade institucional que é estabelecida e permanece defronte às mudanças que ameaçam a identidade.

No capítulo a seguir, serão descritos os termos relevantes para esclarecer as abordagens que estão envolvidas na temática da pesquisa que está sendo construída.

4 - FERTILIZANDO O SOLO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS COMO NUTRIENTES DO SABER

Os conceitos são fundamentais para elucidar o sentido e o significado na comunicação, abrangendo tanto os aspectos verbais quanto os não verbais. Nesse contexto, o primeiro passo consiste em definir o que é considerado apropriado na realidade em que se insere. Em sequência, será abordada a conceituação dos Direitos Humanos (DH) na perspectiva a ser desenvolvida na dinâmica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, inter-relacionar-se-á essa discussão com a Educação em Direitos Humanos (EDH), a qual visa orientar o processo formativo e os públicos-alvo desse processo.

Na seção, de logo mais, frisa-se a condução transmitida pelos direitos como fator interessante ao conciliar com a formação humana.

4.1 Direitos e sua Relevância na Formação Humana

A expressão direito quer dizer aquilo que é reto, correto ou justo, que ao atribuir significado a tal expressão diferencia-se o que é honesto do que não o é. Falar em direitos na vida social e política possui características que conduzem ao desejo e necessidade de viver em um mundo justo em contraposição a tantas injustiças.

O direito não é visto como um favor, gentileza, porque se ele existe, há uma responsabilidade com obrigação correlata para realizá-lo. Não se pede um direito, luta-se por ele com os devidos instrumentos políticos e jurídicos determinados e construídos pela sociedade que usufrui dos mesmos na defesa e promoção da dignidade.

A percepção como pessoas e cidadãos conduz ao entendimento de poder se ver como sujeitos de direitos com poder de exigir que seus direitos sejam respeitados. Diante de tal premissa: reconhecer enquanto pessoa e ser cidadão, pois a primeira indica um ser humano com direitos e obrigações; por cidadão abriga a pessoa que possui direitos e deveres e que participa como membro de uma nação cujo arcabouço legal é estabelecido democraticamente.

A noção seguinte é sobre o que é ter direitos, tal esclarecimento indica a possibilidade de agir ou de poder exigir uma conduta dos outros, por indicar que todo direito corresponde a um dever. Além do que, os direitos influenciam na relação sobre o que pensamos que é o ser humano e como é estabelecida esta relação com os demais seres

humanos. No artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) vislumbra-se os direitos fundamentais e suas garantias para se viver da melhor forma possível, isto é, dignamente, dentre eles, à vida, à intimidade, à igualdade. Com isso, a lei é estabelecida e as políticas são evidenciadas em ações para atender à sociedade, exemplificando, atendimento com igualdade mediante as políticas afirmativas (requisitos são estabelecidos para atendimento).

A dignidade é considerada um valor absoluto por ser atribuída à pessoa que é única e não se compara a bens, objetos ou serviços valorados pelo poder econômico que possuem. A vida humana e sua valoração para se viver dignamente, entendida em termos de direitos, difundiu na cultura ocidental a noção de direito por ser e ter dignidade. Tal respaldo é difundido por alguns filósofos, dentre eles, Kant, ao diferenciar o valor do objeto e a valoração do ser humano.

Ximenes (2011) afirma que, no âmbito educacional, o Estado atua conforme suas capacidades e características socioculturais, políticas e econômicas, levando em consideração o direito de acesso e permanência dos cidadãos à educação, garantindo que esta seja "disponível, acessível, aceitável e adaptável" (Ximenes, 2011, p. 24). Segundo o autor, a disponibilidade se manifesta na gratuidade, na oferta de vagas para toda a população, na universalização das oportunidades. Já a acessibilidade ao ensino envolve a não discriminação, a disponibilidade de recursos materiais e a viabilidade econômica. Por outro lado, uma educação aceitável deve focar na qualidade do ensino, considerando as condições formais, pedagógicas, materiais e formativas para toda a comunidade, tanto ampliada quanto restrita. Por fim, uma educação adaptável busca articular teoria e prática, refletindo a sociedade e a realidade dos estudantes, respeitando suas diferentes origens culturais, religiosas, costumes e as diversidades presentes no contexto nacional, regional e local.

Conforme se observa, o direito à educação apresenta uma abordagem ampla, pois engloba muito mais do que apenas a presença do indivíduo na escola, incluindo também o desenvolvimento pedagógico, formativo, estrutural e programático na sociedade em que a prática educacional ocorre. De acordo com Ximenes (2011), existem três aspectos que precisam ser considerados quando se debate o direito à educação dentro do contexto dos direitos humanos:

Direito humano à educação – Como vimos, não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação - O exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

Educação em direitos humanos – Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. (Ximenes, 2011, p. 27)

Assim, os seres humanos são pessoas detentoras de direitos com respectivos deveres, pois na dinâmica de uma sociedade democrática a dignidade é um valor fundamental atribuído ao âmbito individual quanto coletivo, pelo fato de que neste hiato envolve toda pessoa. Nas relações humanas, os comportamentos são realizados por duas vertentes: uma é o acordo estabelecido entre uns e outros e a outra, pelas normas jurídicas existentes na sociedade. Mesmo porque pensar o direito à educação como direito humano é refletir que a educação escolar é uma das possibilidades e alternativas na realização da formação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania, como agentes transformadores da realidade concreta, na construção de sujeitos de direitos.

Por conseguinte, no tópico adiante será relatada a percepção sobre direitos humanos como ato formativo que envolve toda pessoa humana.

4.2 Direitos Humanos no ato formativo mais amplo

A temática sobre DH apresenta-se como uma expressão bem ampla que não está limitada às normas jurídicas criadas pelo poder estatal, nem muito menos pelos acordos estabelecidos nas relações humanas. Isso ocorre pelo fato de que DH se referem a toda pessoa humana pela relevância da dignidade que cada um possui. O lugar que a temática ocupa diariamente alcança inúmeros espaços e diferentes significados, seja no espaço

político, nos movimentos sociais para efetivar políticas públicas, na legislação interna e externa e até mesmo nas interpretações que os DH servem para proteger pessoas, como os criminosos, aversivos à sociedade.

A história dos DH é percebida como um processo que atende aos sujeitos de direitos e os objetos correlatos. No século XVIII, tidos como os primeiros DH, são os chamados direitos civis e políticos. Os sujeitos destes direitos são os indivíduos particularizados; já os objetos versados pelos mesmos são as liberdades individuais (liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de crença etc.). Por sua vez, no século XIX, apareceram os direitos sociais, econômicos e culturais, embora os sujeitos sejam também os indivíduos, só que são considerados a coletividade e a distribuição dos recursos pela intervenção estatal, por interpretarem que tais direitos suprem as necessidades básicas dos indivíduos e as condições para o exercício das liberdades individuais.

O século XX é marcado pela expansão dos DH, porque aparecem em cena os direitos difusos (alcançam um número indeterminado de pessoas por não poder individualizar) que não são interessados a um sujeito determinado, mas sim à humanidade, por exemplo, o direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente agradável e protegido, direito a não propaganda enganosa etc.).

Um fato relevante que merece ser destacado ocorreu após a Segunda Guerra Mundial (1942-1945), as discussões sobre DH, obtendo outra dimensão por ser uma construção histórica que nasce em determinada circunstância ou situação e seus conteúdos não estão finalizados, mas são dinâmicos que vão se modificando constantemente conforme o tempo e espaço situados. (Bobbio, p. 20, 2004).

Trevisan (2011, p.50), traz uma definição sobre DH quando esclarece o teor que envolve a temática.

Direitos humanos são os princípios ou valores que fazem com que a pessoa assegure sua condição humana e participe plenamente da vida em si e na sociedade, e desse modo, possa vivenciar na totalidade sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política, com completa proteção de tudo o que possa negar sua condição humana, além de que servem para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência.

Desta feita, a condição humana e os DH estão entrelaçados, objetivando assegurar a toda pessoa humana o seu viver com dignidade. Para Santos e Chauí (2013), a linguagem sobre dignidade humana em DH ocupa um espaço hegemônico por ser objeto de discurso e não efetivação, quando ainda vislumbramos exemplos de violação de direitos aos pertencentes à minoria desfavorecida, sejam homens, mulheres e diversidade de gêneros. Todavia, as conquistas necessárias caminham pelo mecanismo da luta como instrumento reivindicatório em prol das dimensões fundamentais à vida, dentre elas, a igualdade sem desconsiderar a diferença na diversidade.

Assim, o percurso histórico dos DH da origem até a contemporaneidade é concebível pelos sujeitos dos direitos humanos como um processo de desenvolvimento com as devidas especificações. Nos primórdios, os direitos humanos não atentavam para os elementos de diferenciação de um indivíduo com relação ao outro (gênero, etnia, idade, orientação sexual etc.), mas concebiam seus titulares de forma genérica e abstrata (o homem, o cidadão etc.). Já no tempo atual, ao contrário, os direitos humanos tendem a observar os sujeitos de forma concreta e particular, ou seja, como indivíduos historicamente situados e inseridos numa estrutura social. Por isso se valorizam os “*direitos das mulheres*”, “*direitos das crianças*”, “*direitos das pessoas com deficiência*” “*direito dos estudantes*” e “*direitos dos homossexuais*”, dentre outros.

Adiante, a seção elucidará sobre a educação em e para direitos humanos que não se restringe a uma legislação, pois para se tornar significativo à vida é necessário trazer um sentido a ela.

4.3 Educação em e para Direitos Humanos

Em atendimento à legislação nacional cujos preceitos indicam sobre a educação em direitos humanos. Observamos, primeiramente, o que indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394 de 1996, no artigo 26, com destaque para o parágrafo 9º:

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

No parágrafo 9º da lei em questão, especificamente, retratam-se os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente, que serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Prosseguindo no teor normativo, segue o decreto 7.037 de 2009, que instituiu o chamado Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3, onde há um trecho que busca definir o significado de educação em direitos humanos: A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

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

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) confirma esse mesmo conceito e ainda traz o seguinte complemento: ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio

ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Deste modo, ainda há muitos direitos a efetivar, que na orientação da política de direitos humanos, pelo PNEDH, perpassa pela concepção contemporânea de direitos humanos ao incorporar os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Depois desta interação via decretos, agora, aborda-se sobre os instrumentos normativos do MEC. Um deles é a Resolução n. 1/2012 do CNE (e o parecer CNE/CP n. 8.2012), que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Reafirma o artigo 4º ao reiterar o conceito já trazido pelo PNDH-3 e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos;

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

A partir destes documentos legais, é possível compreender a amplitude da educação em direitos humanos. Esta vai muito além da simples concepção de Educação como um Direito Humano, isto é, que a educação é um direito social. Também transcende a ideia de Educação para os Direitos Humanos, ou seja, a inclusão de conteúdos sobre direitos humanos na formação, seja ela formal ou informal. A educação em direitos humanos não se resume a alguns temas específicos do currículo, mas sim constitui a própria essência e cultura da escola.

Candau e Sacavino (2015, p. 63) entendem que é preciso trabalhar para a sensibilização ao mesmo tempo em que se reconhece que:

a educação em Direitos Humanos como direito implica a obrigação do Estado de assegurar uma prática de ensino e aprendizagem que incorpore os conhecimentos, valores, atitudes e competências necessários para formar uma cidadania consciente de ser sujeito de direitos e de responsabilidades.

Considerando isso, é preciso que o currículo seja capaz de desenvolver o discente na sua integralidade, com formação técnica e socialmente. Já que não há como dissociar o aspecto técnico do ser histórico, moral e social, tarefa que se entende que pode ser atingida quando se discute direitos humanos na educação profissional e tecnológica na perspectiva de que os direitos humanos são o alicerce da sociedade na totalidade, sem deixar de lado o mundo do trabalho.

Em prosseguimento, na seção de logo mais, será esclarecido sobre a formação humana integral, como base da educação profissional e tecnológica, que se constitui um dos fundamentos do ensino médio integrado.

4.4 Formação Humana Integral na Concepção de Ensino Médio Integrado

A dualidade educacional diferencia a formação da sociedade que estamos e a qual almejamos. A partir do que vislumbramos, a continuidade é encarada como normal, no entanto, a obtenção do novo com suas problemáticas, propostas viáveis, planejamento, organização e concretização na busca de uma sociedade com equidade, ou melhor, mudanças estruturais na sociedade que, no aspecto educacional, está em disputa por uma educação pública, universal, laica, gratuita, politécnica e unitária.

O movimento desigual desenvolvido na sociedade capitalista adentra a educação. O campo educacional inserido neste contexto atenua a dualidade, preparando profissionais para o mercado de trabalho. O projeto de educação integrada colabora para a integração de formação básica e formação profissional. Ramos (2014) esclarece que o princípio básico da escola unitária não atravessa a divisão dos segmentos sociais, sim, pela relação entre conhecimento e trabalho possibilitando a compreensão de mundo e suas

concepções. Com isso o enfoque desafiador da escola de ensino integrado é para o sujeito que receberá o ensino almejando a formação omnilateral, para que o interesse do mercado de trabalho não continue a ser perpetuado.

Na colaboração de Ramos (2008), a formação omnilateral é viável pois:

Implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta da sociedade (Ramos, 2008, p.3).

Nesta intenção, a formação humana integral nos moldes do ensino médio integrado é uma das bases da educação profissional e tecnológica, considerando que a aprendizagem se volte para as esferas de vida do sujeito que está em formação. Além do mais, a concepção omnilateral pressupõe que o ensino seja desenvolvido a partir das categorias: trabalho, tecnologia, ciência e cultura, por essas dimensões representarem a existência humana e social em sua integralidade.

Ressalta-se que o trabalho não seja aqui reduzido ao sentido econômico, mantenedor da subsistência e do consumo, mas concebido em seu sentido ontológico, de mediação da relação homem-natureza na conquista da realização humana. A tecnologia, em paralelo, representa o esforço de satisfação das necessidades humanas subjetivas, materiais e sociais por meio da interferência na natureza. A ciência é indissociável da tecnologia na medida em que teoriza e tematiza a realidade através de conceitos e métodos legitimados e objetivos. A cultura, de maneira geral, compreende as representações, comportamentos e valores que constituem a identidade de um grupo social (Pacheco, 2012).

Na conjugação de formação humana integral e a premissa da EDH corroboram para que o espaço escolar possibilite a cultura em DH, tal respaldo é também descrito pelo parecer do CNE que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que indica:

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação

não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos. (Brasil, Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 8).

Os valores e práticas que dão sentido e significado para se estabelecer uma cultura em direitos humanos perpassam pelos conhecimentos e informações obtidos em e para a Educação em Direitos Humanos. Com isso, os sujeitos emitiram significados sobre os direitos humanos por terem construídos valores na defesa e promoção dos mesmos, considerando o fundamento da dignidade de toda pessoa humana no âmbito individual e coletivo.

Objetiva-se pela EDH que o trabalho formativo a ser desenvolvido concretize-se em uma formação ética, crítica e política:

A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos se tornam possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Uma formação ética, crítica e política (in) forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. (Brasil, Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 9).

Como afirma Candau (2010, p. 400): “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. A autora indica que não se perpetue uma padronização tão

vigente numa sociedade dualista, combatendo as formas de desigualdades e respeitando as diferenças.

Em prosseguimento, há o entendimento no item seguinte sobre a relação que é estabelecida ao conjugar a intenção que envolve a educação profissional e tecnológica na dinâmica que tece os direitos humanos.

4.4.1 Possibilidades relacionais da Educação Profissional e Tecnológica com Direitos Humanos

A concepção de educação enquanto processo formativo no ensino integrado, de base unitária, integrada, politécnica e omnilateral por princípio. A educação básica tem por dentre as finalidades a preparação para o trabalho por considerar que a construção da mesma é um processo contínuo e diversificado nos espaços sociais e históricos conciliados a questões econômicas. Na outra conexão, é apresentada a pesquisa como princípio pedagógico em que, na educação integrada a mesma contribui para a autonomia dos sujeitos e com isso a compreensão sobre o mundo e atuação pelo trabalho transforma a natureza e considera as necessidades individuais e coletivas presentes e futuras da humanidade tece sobre isso Pacheco:

A necessária autonomia para que os homens possam, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores. (2012, p. 70)

Tendo em vista que, na busca por superar a histórica dualidade de educação formal e educação profissional, os princípios de politecnicidade e omnilateralidade visam a superação da questão dual e proporcionar aos estudantes/trabalhadores conhecimento das áreas do saber de maneira integral e articulada, por considerar que estamos em uma sociedade capitalista que atende o mercado neoliberal com acervo consumerista. A proposta de ensino técnico integrado é a oportunidade para o desenvolvimento da politecnicidade.

Então, os princípios do trabalho como educativo e da pesquisa no sentido pedagógico correlacionam-se no seu bojo para que a educação politécnica seja formulada

e efetivada na realidade social e material dos estudantes pertencentes ao ensino técnico na forma integrada.

Pois bem, como é uma premissa social e histórica, a educação desenvolve uma correlação com o trabalho. A primeira, enquanto processo formativo que se desenvolve nos diferenciados espaços sociais, é um dever do Estado e da família, estabelecida por bases e diretrizes, conforme a Constituição da República de 1988 (CRFB) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em relação ao trabalho, é tido como princípio educativo uma das bases da EPT, correlato ao sentido ontológico e histórico.

A explicitação ontológica é entendida como inerente, ou seja, pertencente ao ser dos homens e mulheres, necessário à existência como condição permanente e imutável. O sentido histórico aparece quando as formas como essa existência são refletidas ou vivenciadas no modelo de organização social, contudo, são mutáveis, verificadas nos períodos da história. As formas como essa existência é produzida são mutáveis, dependendo do modelo de organização social nos diferentes períodos da história. Nas considerações de Ramos, com Frigotto e Ciavatta são mencionados três aspectos contextualmente sobre o trabalho como princípio educativo:

... Primeiro: a marca da cultura escravocrata na mentalidade empresarial das elites dominantes, por conta da tardia abolição da escravidão no Brasil; segundo: “a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões”. Nesta visão, o trabalho é considerado como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado; terceiro: o fato “de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático pedagógica, aprender fazendo”. Com tais considerações, fica evidente que há dificuldades com relação ao entendimento do conceito da categoria trabalho, bem como a necessidade entendê-lo corretamente. (Ciavatta, 2006, p.03)

O trabalho, em seu sentido do ser como princípio, é configurado na dimensão educativa, cultural e da ciência. De outra maneira, na perspectiva histórica, o trabalho adquire a função delimitada no viés da sua aplicabilidade, sendo consciente ou não do que transcorre no processo. Nestes termos, o trabalho não é um exercício para desempenho de uma profissão, mas o mediador para a realidade social e material na colaboração de Pacheco (2012, p. 67).

Ao considerar a realidade em questão e a formação dos estudantes na construção de uma sociedade democrática, por considerar que a educação é um processo formativo

e contínuo na busca da autonomia e emancipação dos que estão envolvidos neste processo. Os distintos temas em direitos humanos colaboram para incrementar a formação destes protagonistas. Os direitos humanos na instituição educativa não estão restritos a meros conteúdos, mas também à prática social. Por isso, o trabalho educativo não é constituído isoladamente, tanto educadores quanto educandos participam da dinâmica formativa. Assim, embora os direitos humanos tenham teor regulamentador e normativo, são aplicados em todo espaço que tenha a pessoa humana na intenção ao princípio da dignidade respeitado. A diversificação em direitos no espaço educativo é proporcionada pela EDH haja vista o sentido formativo que os sujeitos se deparam diariamente e necessitam de respostas autônomas à realidade.

A EDH em conexão com a EPT faz-se necessário apresentarmos o histórico da educação profissional no Brasil. Primeiramente, considerou que uma das finalidades da educação brasileira é a preparação para o trabalho, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A premissa que transcorre é o momento histórico no envolvimento da EPT no Brasil, bem como considerando os posicionamentos de Frigotto e Dermeval Saviani sobre as concepções de trabalho.

Nas considerações destes autores, o sistema vigente sobre educação profissional afirma uma nova fase na estrutura sobre formação de mão de obra ao considerar o advento da Proclamação da República em 1889, que inaugura base econômica diferenciada do modelo agroexportador que até esta data era vigente. Desta feita, recai na produção industrial cujo formato de industrialização influencia a estrutura da educação que culminou com a formação de mão de obra para atender às demandas do formato industrial, além do grande crescimento populacional na área urbana.

O sistema era dual (trabalho manual e trabalho intelectual). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início com o Decreto Nº 7566, de 23 de setembro de 1909, no governo Nilo Peçanha, no qual foram criadas as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, cuja finalidade era ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito, federação cuja finalidade era ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito (Silva, Ramos, Souza, 2020).

O interessante nessa decisão normativa são as considerações tecidas sobre o público-alvo, crianças de 10 a 13 anos, a sorte dos mesmos e a escolha das áreas e

atividades. Visto o número populacional, a fim de as classes proletárias vencerem as dificuldades na luta pela sobrevivência; então habilitar os filhos desta classe desfavorecida da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual através do hábito de trabalho profícuo, afastando-os assim da ociosidade ignorante, escolas do vício e do crime; porque, fazendo isso, o governo da República estava cumprindo seu papel em formar cidadãos úteis à Nação.

Nesse entrelaçar dual da educação para preparar a força de trabalho devido à mudança estrutural do Estado que concentrou esforços no campo educacional, iniciativas como a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 reestruturaram o sistema educacional brasileiro com foco na educação profissional, ressaltado por Santos (2000).

O sistema marcado pela dualidade passou a ser questionado a partir da queda do Estado Novo em 1945. O país retoma o regime democrático, assim, um dos objetivos na área de educação é a busca por eliminar a dualidade entre ensino profissional e ensino secundário. O primeiro passo deu-se pela Lei 1.076, de 31 de março de 1950, que concedia aos estudantes que concluíssem “o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que fossem avaliados nas disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário”. Em seguida, foi aprovada a Lei 1.821, de março de 1953, que facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior aos alunos do curso técnico em qualquer ramo: industrial, comercial ou agrícola (Santos, 2000, p. 218).

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases manifesta a intencionalidade sobre a história da educação brasileira, além de permitir acesso ao nível superior e articulação nos ensinos secundário e profissional. Porém, não superou a dualidade devido à valorização social do ensino secundário.

A Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 11 de agosto de 1971, durante o governo militar, trouxe a equivalência entre os ensinos secundário e propedêutico através da habilitação profissional compulsória. Contudo, tal decisão não atendeu à profissionalização nem ao ensino propedêutico, continuando a dualidade no sistema educativo.

Esta organização afetou o sistema estadual por não ser implantada corretamente. No entanto, de acordo com Moura (2007, p. 13), nas escolas técnicas (ETFs) e agrotécnicas (EAFs) a realidade foi diferente, pois:

[...] essas escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, e no caso das ETFs, estas instituições ofertavam cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, e as EAFs cursos no ramo agropecuário.

Tal diferencial destas instituições, conforme o autor, deve-se à “referência de qualidade na formação de técnicos ao nível médio”, visto que os egressos das mesmas compõem quadros dos profissionais em empresas tanto nacionais quanto internacionais.

Ao final de 1980 e na primeira metade de 1990, a profissionalização obrigatória tem pouca valorização, e em 1996 é promulgada a nova LDB, a Lei Federal nº. 9.394/1996, já quase não havia mais ensino profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e em alguns poucos sistemas estaduais de ensino (Moura, 2007, p. 13). Pela nova legislação de educação, um dos focos da mesma é a educação profissional no Brasil e sua organização sistematizada.

No próximo capítulo será abordado sobre direitos humanos e sua viabilidade na educação profissional e tecnológica pelo parâmetro da educação em direitos humanos.

5 - GERMINANDO IDEIAS: DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO SEMENTES ANCESTRAIS

Os ditos direitos humanos emergem, na Modernidade, como uma problemática urgente e sua natureza é objeto de intensos debates, especialmente no campo filosófico. Por envolver ora, como direitos fundamentais, e também como direitos da pessoa humana, abarcado de concepções e definições distintas.

Por ser um direito fundamental à vida, os direitos humanos tornam-se essenciais para se viver com dignidade. Mesmo porque vão além do que está regulamentado e documentado; pelo simples fato de que são naturais e universais, pois independem de qualquer ato normativo, com validade para todos além das fronteiras geopolíticas; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental (Benevides, 2018).

No século XX, como resposta ao choque provocado pelas violações intensas à dignidade humana ocorridas nas duas guerras mundiais, houve um movimento de internacionalização dos direitos humanos, no qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) passou a figurar como o principal documento que sintetiza os direitos considerados inalienáveis. Nesse cenário, a educação é reconhecida como direito fundamental e como instância primordial para a promoção dos direitos humanos.

A partir desse entendimento, o Estado brasileiro, em consonância com acordos e documentos internacionais como a Declaração de Viena, elaborou uma série de documentos que buscam a efetivação da Educação em Direitos Humanos, dentre eles o Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). Entretanto, o histórico do Estado brasileiro está assentado em formas autoritárias de exercício do poder desde sua fundação. Tal contexto revela uma formação cultural com tendência ao uso da violência e ao desrespeito à dignidade humana que se revelam nas estatísticas, por exemplo, de violência contra os homossexuais, as mulheres, os indígenas, os negros etc.

A Constituição Federal de 1988, ao abordar o contexto educacional, em seu artigo 205, dispõe que a educação visará ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse respaldo, a Lei Nº 9.394 de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, assevera que

conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, no currículo escolar do Ensino Médio.

Desta feita, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, ressaltam a importância dos direitos humanos ao elencar como princípios norteadores o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas como iguais e o tratamento com equidade sem classificá-las por gênero e étnico-raciais, religião, necessidades específicas assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo.

Por sua vez, a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, que assegura pela transversalidade ao valorizar a democracia e a cidadania enquanto valores primordiais para uma sociedade justa e igualitária.

Os conhecimentos referentes a Direitos Humanos concernentes à EDH sejam inseridos na organização curricular da Educação Básica. Que poderá ocorrer por meio da transversalidade de temas relacionados aos DH, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar ou de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2012).

Assim, posto, por considerar a relevância da temática dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, que configura como uma ferramenta para o fortalecimento e a propagação de uma educação preocupada com a formação de jovens e adultos trabalhadores, sobretudo, com o princípio da dignidade da pessoa humana. Por envolver o processo formativo contínuo que vai além do legislado, visto que os Direitos Humanos também podem ser defendidos e promovidos por meio da Educação em Direitos Humanos, pois aprender através e para os Direitos Humanos (algo que pertence à inteireza do ser) é essencial para garantir que os Direitos Humanos sejam compreendidos, protegidos e promovidos por todos e por todas.

Para a formação integral, pontuada por Frigotto e Araujo (2015), articula-se a contextualização na formação e a realidade social a fim de que saberes e pessoas se articulem. Objetivo que guarda intrínseca relação com os preceitos que fundamentam a educação pautada nos direitos humanos.

Por isso, é necessário educar em direitos humanos no EMI. Para tanto, as concepções teóricas acerca da EDH e da EPT no EMI possuem aproximações conceituais e que educar em direitos humanos na EPT é um dos caminhos que rumam para modificação de mentalidades à formação para a superação a partir da própria sociedade capitalista.

Bobbio (2004) colabora com a questão dos direitos humanos desde sua historicidade e assunção enquanto positividade nos Estados que adotam a democracia como sociedade dos cidadãos. Autores como Saviani (2007), Padilha Henning (2017) e Martin (2011) abordam a formação omnilateral e a EDH posto que trabalho e educação estão conexos e caminham juntos na formação cidadã e profissional.

Outro aporte teórico é de Arroyo (2018), que estuda o reflexo do trabalho das instituições em EPT para reflexo de direitos, em especial, os direitos humanos ou propagação do padrão vigente. Em Oliveira (2016), colabora no sentido de que os sujeitos se reconheçam como sujeitos de direitos em todas as áreas de sua vida e vivência.

Recorre-se também a Paulo Freire (2018), colaborando sobre a educação popular, além de que principia o diálogo como instrumento de acesso aos educandos. Com isso, o autor ressalta a importância do diálogo na educação popular como um meio de promover a inclusão e o engajamento dos educandos. Ao colaborar nesse processo, educadores podem facilitar um aprendizado mais significativo e transformador, contribuindo para uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também empodera indivíduos e comunidades.

Adiante, a seção debruçar-se-á sobre a construção dada pela educação em direitos humanos ao refletir na formação humana integral.

5.1 Educação em Direitos Humanos entrelaçando Formação Humana Integral

A relação de DH e Educação é entrelaçada pelos aspectos: social, histórico, cultural e econômico. As pessoas que estão inseridas em espaços distintos e diferenciados são detentoras de direitos que os concebem de maneira diferenciada, pois conforme a informação soa-se destoada da real concepção enquanto sujeitos de direitos. A clareza quanto ao seu sentido e significado demonstrará posicionamentos pessoais quanto ao que

na realidade vivida foi experimentado sobre a dinâmica construída e desconstruída da dignidade humana nos espaços sócio-históricos na vida das pessoas no âmbito individual e coletivo.

A visão da sociedade ocidental e seu padrão que transparece como modelo aos demais no contexto do sistema capitalista, atenuando a divisão de classes sociais, as desigualdades. Dentre as temáticas dos DH têm-se a igualdade e a diversidade. A primeira traz em sua concepção o entendimento pessoal que se altera conforme o tempo e espaço em que são abordados, já a diversidade é marcada pela pluralidade que independe de raça, gênero, cultura, religião e outros. Entretanto, há uma homogeneidade nestas temáticas na conquista da igualdade dentro da diversidade e no respeito às diferenças para recair na compreensão sobre a dignidade de toda pessoa humana.

Tornou-se evidente que, no processo de lutas, as conquistas são evidenciadas no intuito de melhorar a realidade posta. Na história, o palco de conflitos no século XX trouxe consequências desastrosas à humanidade, principalmente aos civis, por lhes ser imposto não mais viver com dignidade. Em resposta às lutas e conflitos, os documentos oficiais foram elaborados para que a humanidade pudesse viver e sobreviver com o mínimo existencial (obter o mínimo necessário para se viver com dignidade). No esclarecimento de Flores (2009), os direitos humanos, portanto, representam a construção da dignidade por meio de um percurso de lutas e conflitos. A ideia de dignidade não está dada inicialmente, mas é construída a partir dos desejos e necessidades dessas pessoas e dessas coletividades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi aprovada como uma resposta à humanidade que exigia mudanças, representando o início de um processo extremamente tenso e conflituoso que persiste até os dias de hoje. Para Lynn Hunt (2009, p. 206):

A Declaração Universal não reafirmava simplesmente as noções de direitos individuais do século XVIII, tais como a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, a liberdade de religião, o direito de participar do governo, a proteção da propriedade privada e a rejeição da tortura e da punição cruel. Ela também proibia expressamente a escravidão e providenciava o sufrágio universal e igual por votação secreta. Além disso, requeria a liberdade de ir e vir, o direito a uma nacionalidade, o direito de casar e, com mais controvérsia, o direito à segurança social; o direito de trabalhar, com pagamento igual para trabalho igual, tendo por base um salário de subsistência; o direito ao descanso e ao lazer; e o direito à educação, que devia ser grátis nos níveis elementares.

O documento à época transparecia uma série de recomendações alcançáveis por vislumbrar o acesso sobre informações aos direitos. No que concerne ao cumprimento, duas premissas são pertinentes: a disposição política em regulamentar o bem comum para a sociedade; por sua vez, a participação cidadã na conjuntura de uma sociedade democrática em constante formação e transformação, pois a distinção entre ética e moral, embora distintas, tece suas trajetórias lado a lado. A primeira, como teoria com seu grau de cientificidade, estuda a segunda, mutável e em constante transição, mediada pelo hábito, costume em sociedade.

Uma sociedade democrática respeita os princípios e diretrizes ditos direitos fundamentais vislumbrados na dignidade humana. A premissa de DH e Educação está inter-relacionada por envolver os posicionamentos e formação humana nos campos individual e coletivo. A pretensão é o envolvimento de toda a sociedade e sua representatividade a fim de que seja propiciada a cultura em direitos humanos e, pela educação formal e não-formal, o processo torna-se viável.

Mesmo porque uma sociedade que se identifica como democrática com seu arcabouço político-jurídico que busca combater a miséria e a redução das mazelas, os direitos humanos na pontuação de Bobbio (2004) se não são protegidos e reconhecidos a democracia é comprometida. Para além disso não basta apenas saber que existem, mas também protegê-los e acompanhar as medidas no campo político para sua efetivação. Mesmo porque a percepção como cidadão como ser social e político transpõem à realidade que está sendo vivenciada e construída.

Benevides (2018) explana que a EDH como processo educativo considerando as seguintes premissas:

Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (Benevides, 2018, pp 5-6).

A formação em DH conforme a autora, implica o conhecimento sobre suas implicações e vivências nos diversos espaços sociais. Visto que práticas em DH estão embasadas em valores aplicados na realidade. Nas instituições educativas, a convivência e o tratamento a seus protagonistas, sejam educadores ou educandos, almeja-se que objetive, promova e respeite os DH por considerar a relevância do espaço democrático na formação de indivíduos, com direitos à igualdade e às diferenças.

Um dos marcos para o desenvolvimento da educação em direitos humanos foi o PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), cuja versão foi publicada em 2007. Para embasar proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, foi consolidada a Resolução CNE/MEC nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a EDH. O processo foi resultado construído do envolvimento de toda a sociedade, seja Estado, organizações e instituições com suas representatividades. Estes objetivam a conquista de espaços para a não violação de direitos e, no mesmo engajamento, a luta pela conquista dos mesmos.

O PNEDH trouxe diretrizes de implantação nos níveis de ensino da educação formal e não formal. Por objetivar a cultura em EDH suas ações foram propostas ao âmbito educacional e com uma concepção ampla de educação. Assim, as ações iniciavam-se em determinados espaços, mas sua abrangência procurava repercussão além dos espaços escolares por se constituir sentido e significado no contexto em que as pessoas estavam envolvidas.

A educação configura-se como um direito social fundamental conquistado e está regulamentado na Constituição Federal de 1988 no artigo 205, implicando para sua efetivação a atuação e intervenção do Estado, com prestações positivas realizadas diretamente pelo ente. Em parceria, a Constituição prevê a colaboração da sociedade para que se concretize a perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A premissa da EDH é conceber que a educação é um direito social cuja proposta é educar para DH por entender que sua efetivação perpassa no âmbito educacional. Desta feita, considera-se que, para que os direitos humanos sejam eficazes, é necessária uma intervenção no domínio da educação, representando a EDH uma estratégia para a concretização dos direitos humanos.

Propõe-se que a EDH seja incluída nas escolas como um tema interdisciplinar e transversal, baseado numa conjectura educacional, que contribua para os direitos humanos para além do que está regulamentado nas legislações, e que possa efetivamente transformar estruturas e edificar uma nova cultura e novas relações baseadas sobre a justiça, a paz e a democracia, com proteção e defesa eficazes da dignidade de toda pessoa humana.

Nessas considerações, a relevância histórica da formação dos professores na educação profissional e tecnológica é necessário ser pontuada, a qual será reportada no próximo item.

5.1.1 Uma retomada histórica sobre a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica

Desde 1917, com a implantação da Escola Normal de Artes e Ofícios na então capital do Distrito Federal, localizada no Rio de Janeiro, é abordada a iniciativa municipal sobre formação de professores para atuar na educação profissional, objetivando formar professores, mestres e contramestres para o ensino profissional. Todavia, considerando a onerosidade do investimento educacional, o prefeito André Gustavo Paulo de Frontin transferiu a responsabilidade para a esfera federal (Souza; Rodrigues, 2017, p. 623).

Nessa transferência, o governo federal, presidido por de Nilo Peçanha, intencionava formar professores para o ensino profissional, que, no caso, seriam homens pela questão do desenvolvimento da indústria. Porém, a procura pelo curso era em sua maioria composta por mulheres. Com isso, criou-se a escola primária com respectivos cursos para atender ao anseio feminino. Já os homens, mesmo sendo minoria, lecionam na educação profissional.

Após quinze anos, ainda não se tem um curso de formação profissional subsidiado pelo governo federal. No relato histórico, o funcionamento da Escola Técnica Nacional, em 1942, possibilitou a formação de professores e pessoal administrativo para o ensino profissional, sendo promulgada também a Lei Orgânica do Ensino Industrial com ensino pedagógico e cursos voltados para fortalecer o ensino industrial. Por sua vez, em 1952, é ofertado pela primeira vez o curso pedagógico de didática de preparação para professores.

Com a Lei 4.024/1961, diferencia-se a formação entre professores do ensino médio e os de ensino médio técnico. Aos primeiros exigia-se nível superior, ao segundo grupo, respaldados pelo Conselho Federal de Educação, que definia o ser professor, a formação era em cursos especiais. Através disso, a dicotomia ressaltou-se porque o termo especial não atendia à organização e sistemática do ensino médio (Peterossi, 1994, p. 74).

Advindo a Lei 5.540/1968, exigia-se a formação em nível superior para professores que pretendessem lecionar na educação profissional, mesmo tendo o curso especial em funcionamento e nem bem estruturado. A demanda e urgência para formar os professores a fim de ocupar vagas no ensino técnico culminou, com respaldo do Conselho Federal de Educação, sugerido com plano encaminhado pela Diretoria do Ensino Industrial, em cursos denominados Esquema I (candidatos com nível superior e abordava conteúdos pedagógicos) e Esquema II (candidatos com ensino médio técnico oferecia conteúdos pedagógicos e tecnologia especializada).

Dada a estrutura física e humana das instituições para implantação dos cursos de Esquema I e II, como: aposentadoria de profissionais, pessoal não habilitado à docência. Para tanto, os cursos vigoraram até 1997 com a promulgação do Decreto 2.208/97, que extinguiu o ensino integrado e, quanto aos profissionais que ministrariam as disciplinas técnicas, a seleção mediante experiência profissional conforme o art. 9º do referido decreto.

Pela Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, é possibilitado aos institutos federais de educação tecnológica, conforme autorização do MEC, a implementação de programas especiais de formação pedagógica aos docentes do currículo de educação profissional. Com a Resolução CNE/CEB nº 02/97, são regulados os cursos de formação de professores para o ensino profissional e substituição dos Esquemas I e II e dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional de nível médio.

Com o Decreto 5.154/2004, é restabelecida a educação profissional integrada ao ensino médio, mediante promessa de campanha do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mas o decreto não aborda sobre formação de professores para institutos que oferecem educação profissional, o decreto em si não detalha a formação de professores, focando na organização geral da educação profissional e tecnológica (EPT),

não em diretrizes específicas para formação docente, abordadas por outras legislações e normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e posteriores regulamentações do MEC.

Pela Lei n.º 11.741/2008, um outro olhar é concedido à educação profissional. Essa lei define que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se integra a diferentes níveis e modalidades da educação, incluindo aqui os cursos de nível médio, de graduação e pós-graduação (Brasil, 2008). Contudo, a referida lei não dispõe sobre a formação de professores para EPT que continuou a realização por programas especiais.

Na intenção de suprir a lacuna política sobre formação o Conselho Federal de Educação dispôs o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que através de suas Diretrizes reconheceu o exercício da docência para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e formação específica aos docentes que atuam nessa modalidade com articulação de saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes profissionais de determinada área, somada, ainda, à necessidade de “cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho” (Brasil, 2012, p. 55). Assim, ao professor do ensino técnico foi exigida uma série de saberes que possibilitariam atingir o objetivo da EPT, que é a formação humana integral, preparando os sujeitos tanto para o trabalho quanto para o exercício da cidadania.

A formação de professores na Educação Profissional (EP) tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas no Brasil, especialmente à luz das diretrizes estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 1 de 2021 e 2022. Essas resoluções introduzem um novo paradigma no processo de capacitação docente, focando não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também nas práticas pedagógicas que devem ser implementadas. A Resolução de 2022 define as diretrizes nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), enquanto a Resolução de 2021 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), ambas fundamentais para garantir que a formação docente esteja em sintonia com as necessidades do mercado de trabalho e os desafios educacionais atuais.

Um dos aspectos mais relevantes abordados por essas diretrizes é a ênfase na formação continuada, que se torna imprescindível para que os educadores permaneçam

atualizados e aptos a adotar metodologias inovadoras. A incorporação de tecnologias educacionais é um elemento central nesse processo, pois permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem ativa e a autonomia dos estudantes. Assim, o panorama educacional contemporâneo exige que os professores integrem essas inovações em sua prática diária, posicionando-se como agentes de transformação no processo educativo.

Cabe considerar que, mesmo com todo esse aporte legal apontando horizontes viáveis para a formação de professores, em especial os que atuam na EPT, as ações formativas ainda apresentam-se incipientes, sinalizando um cenário que demonstra a necessidade imperiosa e inadiável da formação de professores para atuação com qualidade socialmente referenciada na Educação Profissional e Tecnológica, e da construção de uma política de formação de professores duradoura, propositiva e efetiva que não se limite apenas a ações pontuais e dispersas como tem acontecido historicamente.

Nesse sentido, Moura (2008, p.39) argumenta que o professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar riqueza e aumentar o fosso entre os indivíduos e os excluídos.

Partindo dessa premissa, uma EPT com qualidade socialmente referenciada pressupõe um quadro de professores com formação sólida e reflexiva; com atuação com qualidade socialmente referenciada em sala de aula, com postura de pesquisadores de sua prática e mobilizadores de conhecimentos, sempre atentos às novas exigências do mundo do trabalho. Forjados nesse perfil, serão capazes de contribuir para desenvolver nos jovens e adultos trabalhadores as habilidades necessárias para atuação no mundo do trabalho, fortalecendo o domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos, sociais e, principalmente, desenvolvendo e potencializando a dimensão da formação humana.

E isso pressupõe, segundo Moura (2014a, p. 12), ter como referência um tipo de formação que lhes permita, por meio do trabalho, contribuir para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material

da vida; que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica; e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados.

Nesse mesmo caminho, problematizando o perfil do professor da EPT, Araujo (2008, p.9) defende que o novo perfil recomendado para um professor que atua na EPT deve permitir que ele seja intelectual; problematizador, mediador do processo ensino-aprendizagem, promotor do exercício da liderança intelectual, orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania contém e orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento. Fazendo um reforço a esse perfil requerido, Machado (2008, p. 17) argumenta que o professor para atuar no Ensino Médio Integrado à EPT deve ser um profissional comprometido com a formação integral do estudante, capaz de articular teoria e prática, e de promover um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e a inclusão.

Diante desse cenário, é evidente que as diretrizes atuais para a formação de professores na Educação Profissional, alicerçadas nas Resoluções CNE/CP, representam um avanço significativo na busca por uma educação de qualidade. A ênfase na formação continuada e na inovação pedagógica ressalta a necessidade de um compromisso coletivo entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Somente por meio dessa colaboração será possível formar profissionais capacitados, prontos para atender às demandas do mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. As referências às resoluções do Ministério da Educação são fundamentais para contextualizar a importância dessas diretrizes no cenário educacional brasileiro.

No tópico seguinte será apresentada a relevância dos saberes docentes na realidade que envolve a educação profissional e tecnológica.

5.1.2 Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica

O panorama que envolve a EPT requer uma formação docente específica para atuar nesta modalidade de ensino. Tal cenário é encadeado pelos saberes docentes que envolvem a realidade pessoal, profissional, acadêmica e as atualizações constantes exigidas pela profissão.

A formação docente para EPT é vislumbrada por alguns segmentos: licenciados, bacharéis, técnico, tecnológico e ainda aqueles que estão em processo formativo. Para cada um desses segmentos são apresentadas características específicas e peculiaridades à ação docente e respectiva formação para atuar na EPT, exigindo, para tanto, saberes necessários e específicos dada a situação.

A denominação saberes docentes entrelaça características diversas e relações entre si por serem plurais e únicos na diversidade que os envolve. Pela conceituação de saberes, o autor Tardif (2014) é citado no trabalho de Cardoso (2012) sobre saberes docentes e os professores da Educação Profissional, em que os mesmos

São conhecimentos, talentos, capacidades, competências, etc., estreitamente relacionados aos fenômenos que compõem o cotidiano do trabalho desses profissionais na escola e na sala de aula envolvendo o conceito de saberes docentes, o autor esclarece que essa concepção ampla do saber como um conjunto de elementos relacionados ao “saber-fazer” e ao “saber-ser” dos professores é resultado de um processo de escuta a respeito do que os próprios docentes dizem sobre seus saberes. São conhecimentos, talentos, capacidades, competências, etc., estreitamente relacionados aos fenômenos que compõem o cotidiano do trabalho desses profissionais na escola e na sala de aula. (Cardoso, 2012, pp 44-45)

Nesse entendimento, Tardif (2014), ao considerar as especificidades e singularidades da prática docente, os denomina como: saberes pessoais, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes da formação escolar anterior, e ainda, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

No caso dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, percebemos uma lacuna dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, principalmente no que se refere à articulação de conhecimentos gerais aos específicos. No esclarecimento de Tardif (2014, p. 36), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama,

mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais.

Assim, na ação docente, não se faz necessário apenas os saberes provenientes do domínio de conteúdo, é preciso também articular os conhecimentos advindos das experiências de vida e da prática profissional. E é justamente neste último em que o docente se depara com as dificuldades relacionadas à sua prática e deve procurar meios para repará-las. Desse modo, nada melhor que refletir sobre a prática a partir de formações contínuas, visando entender os saberes necessários para atuar na Educação Profissional. Essas formações, por sua vez, devem ser buscadas pelo próprio docente, impulsionadas pela instituição formativa.

Ao considerar o ensino médio integrado em questão e a formação humana integral dos estudantes na realidade do CMZL/IFAM (Campus Manaus Zona Leste), enquanto campo de pesquisa, a diversificação proporcionada pela educação em direitos humanos não apenas no viés normativo, mas no sentido formativo que propicia tanto aos docentes quanto aos estudantes ao se depararem diariamente em determinado contexto e necessitarem obter respostas autônomas com consciência do ser e do fazer na construção de seus conhecimentos e práticas sociais. Para tanto, a pesquisa abordará o viés educativo possibilitado pelos direitos humanos no espaço da EPT, considerando ainda a formação continuada dos docentes.

O espaço social da comunidade escolar possui um ambiente apropriado para o reconhecimento e a promoção da dignidade humana por ter a presença, seja individual ou coletiva, do ser humano que está em formação educativa. Mediante isso, a educação em direitos humanos não é aplicada ou muito menos desenvolvida restritamente em disciplinas específicas, mas perpassa por ações educativas que envolvem todo o ambiente educacional pautadas em valores, formação e princípios ao favorecer a formação de sujeitos autônomos que visem uma sociedade melhor para se conviver.

Dentre as ações pertinentes pelo fato de envolver ensino e aprendizagem, têm-se a formação continuada dos docentes, mesmo porque estes profissionais, enquanto pessoas e profissionais sociais, lidam diariamente com o fazer pedagógico em constante construção, desconstrução e reconstrução. Nesse processo, um dos requisitos para sua formação profissional é a atualização constante sobre a realidade que está posta, além de

buscar identificar e entender quem é seu público-alvo e qual trabalho desenvolverá com ele.

O processo de formação docente agrega conhecimentos teóricos à prática profissional e ao crescimento pessoal, visto que a conciliação entre teoria e prática nas atividades profissionais, as experiências aprendidas e apreendidas no espaço educativo com outros profissionais, os saberes construídos e reconstruídos no fazer pedagógico repercutem no desempenho profissional.

No espaço da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não é diferente, lida-se com uma modalidade de ensino que se orienta para a formação humana integral do estudante e, ao profissional docente que trabalha nesse ambiente, requer uma formação diferenciada, pois dialoga com diferentes públicos, ensino que integra a práxis envolvido pelo trabalho coletivo de outros profissionais com formação também diferenciada. Com isso, a formação docente da EPT não se limita aos conhecimentos obtidos na academia, a realidade no ambiente educativo exige atitudes e comportamentos que o fazem ser educador.

Isso posto, no ensino médio integrado por articular formação básica e formação profissional, aos profissionais que estão envolvidos e comprometidos nesta etapa de educação, é viável que a formação continuada permita aos mesmos um diferencial na atividade profissional. Tal diferenciação não constará restrita a cursos, palestras, encontros que não agreguem o sentido pedagógico ao conciliar teoria e prática. No esclarecimento de Tardif (2014), ao valorizar os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) que os profissionais têm, é valorizada a prática profissional. O que na explanação de Nóvoa retrata, dentre outros, sobre o conjugado de sensatez pedagógica, exposição pública e construção comum (trabalho comum realizado por pessoas diferentes).

Desse modo, o processo de formação continuada de docentes perpassa por algumas ações que podem ser propostas como forma de fomentar um processo formativo que vise amenizar os entraves para uma educação humana integral e fazer com que a escola seja um espaço de educação em Direitos Humanos ao valorizar os conteúdos acadêmicos (porém devem também ir além deles), as ações de trabalho coletivo, os eventos realizados dentre outros. É necessário incluir, tanto na formação dos educandos, como na formação continuada de docentes, ações reflexivas, leitura de textos e promoção

de discussões sobre a realidade, próxima ou distante da comunidade escolar, que permitam a construção da autonomia do indivíduo no reconhecimento da importância a si e ao outro.

Do ponto de vista epistemológico, revela-se uma abordagem que privilegia a compreensão do fenômeno social da formação de professores para a EPT sob uma perspectiva que integra elementos históricos, contextuais e dialéticos. Essa abordagem reconhece a construção do conhecimento como um processo contínuo, dinâmico e situado, no qual as ações e práticas docentes são interpretadas como resultados de uma trajetória histórica marcada por transformações nas políticas educativas, nas concepções de formação docente e nas demandas sociais e econômicas. Assim, o conhecimento não é concebido como uma verdade absoluta ou universal, mas como uma construção social e histórica, que se desenvolve por meio do diálogo constante entre teoria e prática, entre o passado e o presente, e entre saberes disciplinares, profissionais e experienciais.

Essa concepção epistemológica está alinhada com o construtivismo, paradigma que entende o conhecimento como uma construção ativa do sujeito, influenciada por suas experiências, seus contextos e suas interações sociais. Nesse sentido, o conhecimento é visto como uma produção que emerge do próprio sujeito, que reflete criticamente sobre suas ações e experiências, promovendo uma apropriação transformadora do saber. A reflexão crítica, portanto, torna-se um elemento central nesse processo, pois possibilita ao educador compreender a complexidade do contexto social e contribuir com a sua transformação, articulando teoria e prática de forma integrada.

Destaca-se a importância de compreender as diferentes dimensões dos saberes docentes — pessoais, profissionais, disciplinares e experienciais — e sua relação com a prática pedagógica. Essa visão reforça a ideia de que o conhecimento não se limita à transmissão de conteúdos, mas é um processo que se constrói e se reconstrói continuamente na ação educativa, sendo influenciado pelo contexto social, cultural e histórico de cada ator. Assim, o saber docente é entendido como um saber processual, situado e contextualizado, que exige uma constante reflexão e atualização por parte do profissional, promovendo uma ação pedagógica mais crítica, ética e responsiva às demandas sociais.

Além disso, há uma forte ênfase na dimensão ética e valorativa do conhecimento, ao afirmar que a formação docente deve promover a autonomia, a cidadania e a dignidade

humana, valores essenciais à educação em direitos humanos. Essa orientação epistemológica valoriza a educação como um espaço de formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis, cuja compreensão do mundo é mediada por saberes que articulam teoria, prática e valores. Dessa forma, o conhecimento não é apenas um instrumento de transmissão de informações, mas um meio de promover a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Por fim, aponta para uma epistemologia que valoriza a formação contínua e a reflexão crítica dos docentes, reconhecendo que o conhecimento pedagógico e profissional é um processo de aprendizagem permanente. Essa perspectiva reforça a necessidade de ações de formação, pesquisa, leitura e diálogo com a realidade social e comunitária, que alimentem o desenvolvimento de um saber cada vez mais situado, relevante e transformador. Assim, a concepção epistemológica é marcada por uma visão construtivista, dialética, histórica e ética, na qual o conhecimento é entendido como uma construção social, situada e em constante evolução, capaz de promover a emancipação e a transformação social por meio da ação educativa.

Na seção seguinte, será evidenciado sobre os direitos humanos na formação continuada dos docentes envolvidos na educação profissional e tecnológica.

5.2 Direitos Humanos e Formação Continuada de Docentes da Educação Profissional Tecnológica

O processo de formação do educador agrega conhecimentos teóricos à prática profissional e ao crescimento pessoal, visto que a conciliação entre teoria e prática nas atividades profissionais, as experiências suscitadas no espaço educativo com outros profissionais, os saberes construídos e reconstruídos no fazer pedagógico repercutem no desempenho profissional. No espaço da EPT não é diferente, lida-se com uma modalidade de ensino que se orienta para a formação integral do estudante.

A formação docente não se limita aos conhecimentos obtidos na academia, a realidade no ambiente educativo exige atitudes e comportamentos que o fazem ser educador. Freire (1997) diz que ninguém nasce educador, ou destinado a sê-lo. O sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão da mesma. Quanto à formação docente, deve ser compreendida como um estado permanente de formação, por ter um caráter

inacabado, estando comprometida com a maneira que o educador vê, reflete e intervém no mundo.

A singularidade da prática docente é estabelecida pela identidade e experiências na realidade da profissão. Os saberes são formulados e acumulados com as experiências em que a teoria aprendida e apreendida pela formação docente repercute na prática educativa significativa. Imbérnon (2001, p.18) esclarece que a educação das pessoas tem se tornado cada vez mais diversa e multifacetada devido às alterações significativas e constantes nas estruturas científicas, sociais e educativas.

Neste cenário, não é possível permanecer com o modelo de formação amparado na simples transmissão de conteúdo, mas faz-se necessário educar para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. Almeja-se que as instituições educativas preparem os estudantes para a vida em todas as suas complexidades. Estas questões têm, portanto, impacto na profissão docente. O autor ressalta também que o momento atual requer uma nova formação: “os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação da convivência, da cultura do contexto, e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”.

Entende-se que a formação docente, na conjuntura atual, requer deste profissional estar preparado para as mudanças constantes do papel social que exerce para atender a educação de estudantes na responsabilidade em formar cidadãos, conscientes de seu papel na construção da sociedade em que estão inseridos. Mesmo porque, na contribuição de Tardif e Lessard (2008), o docente é um profissional que trabalha com a subjetividade, com o ser humano, exercendo um trabalho com o outro e sobre o outro, sendo, portanto, responsável pelo crescimento e desenvolvimento das potencialidades de seus alunos.

No ensino integrado por articular formação básica e formação profissional, aos profissionais que estão envolvidos e comprometidos nesta etapa de educação, é viável que a formação contínua permita aos mesmos o diferencial na atuação profissional. Tal diferenciação não constará restrita a cursos, palestras, encontros que não agreguem o sentido pedagógico ao conciliar teoria e prática. No esclarecimento de Tardif (2014), ao valorizar os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) que os profissionais têm, é valorizada a prática profissional.

Candau (2008), por sua vez, reverbera que o processo educativo deve ser contextualizado e construído coletivamente, em que conteúdos, materiais, recursos e metodologia utilizados requerem articulação com os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais. Neste processo, considera-se a pessoa humana, cujo processo formativo não está restrito ao âmbito escolar, porque vai além deste espaço.

Moura (2014, p. 94) afirma que o objetivo da formação docente não é somente preparar indivíduos para assumir postos de trabalho de maneira acrítica. Ao se considerar os princípios defendidos que integram trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que percebem o ser humano em sua totalidade e que almejam uma formação omnilateral, as bases da formação docente devem ir muito além do professor como transmissor de conteúdo.

A formação docente para EPT implica identidade própria, com perfis profissionais que estudem sobre educação e trabalho, sobre sociedade e sobre as bases políticas e econômicas que a sustentam, de forma crítica. Talvez assim a lógica de mercado que esteve sempre atrelada de forma abrangente na EPT possa ser minimizada a partir de bases mais reflexivas, mais humanas.

Machado (2011) destaca a participação dos professores ao se debruçarem nas questões vistas como urgentes a serem desenvolvidas, bem como a produção do conhecimento no campo da EPT. Sobre os temas que merecem atenção, a autora pontua:

A atividade do professor de EPT; práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados, avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na EPT; diversidades culturais e EPT; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonias com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre ensino, pesquisa e extensão; EPT a distância e EPT inclusiva (Machado, 2011, p. 702).

Os temas são indicações para se trabalhar na formação continuada dos professores. Além do mais, os saberes e experiências colaboraram para a aprendizagem dos educadores que estão no espaço educativo da EPT. Para tanto, a formação do docente não é constituída apenas de modo isolado, pelo contrário, no coletivo, o trabalho pedagógico

é estruturado na busca da emancipação e autonomia profissional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesta trajetória, a aprendizagem do profissional docente acontece no processo de formação contínua, individual e coletiva e em serviço, pois o processo de formação do profissional de educação é constante e contextualizado no local de trabalho, considerando também as diversas experiências formais e informais. Com isso, a formação em EDH é vislumbrada pelo profissional docente que vai além de atos normativos por entender e fazer parte da construção de cidadania. No entendimento de Freire (2020, p. 39-40), a EDH acontece de forma diferente a depender da postura, compreensão política e ideológica do professor; quando, ao menos, se sabe o nível de sua prática a favor ou contra algo ou alguém.

A ação educativa desenvolve-se nos diferenciados espaços, dentre eles a escola, por propiciar aos estudantes, enquanto cidadãos, uma formação que vá além de meros conteúdos descontextualizados. Na indicação de Carvalho (2007), uma educação cidadã evidencia quatro princípios:

(1) “o foco preferencial da formação continuada deve ser a cultura institucional e não a consciência individual do professor”; (2) “as atividades do programa visam antes a formação intelectual do Professor do que a difusão de recursos técnicos e de procedimentos de ensino”; (3) “as relações entre a universidade pública e a rede pública não devem ser concebidas como prestação de serviço (da primeira à Segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades”; e (4) “a educação em Direitos Humanos deve impregnar o cotidiano escolar por meio de sua tematização curricular e do fomento de práticas escolares em consonância curricular e do fomento de práticas escolares em consonância com seus princípios”. (Carvalho, 2007, p. 82).

A proposição dos princípios, conforme o autor, evidencia a ação educativa ao ser promovida nas escolas e em outros espaços, possibilitando a formação problematizadora em direitos humanos tanto a educadores quanto a educandos. O destaque é evidenciado para a cultura institucional, por considerar que na mesma a formação continuada do educador, ao ser desenvolvida, considerando os princípios, repercutirá na prática educativa. Concomitantemente, visa-se à formação intelectual do educador não focado em procedimentos de ensino e recursos técnicos, criando-se “oportunidades de reflexão e compreensão de aspectos do mundo contemporâneo que têm profunda repercussão na tarefa educativa” (Carvalho, 2007).

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das práticas sociais cotidianas dos profissionais da educação, da consciência que têm dos princípios que os animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas em suas ações como professores e profissionais da educação (idem, 2007).

A prática educativa não é realizada sem um fazer intencional, na dinâmica voltada para e em DH e seu desenvolvimento pela EDH. Ao se abordar a formação continuada de educadores, os valores e princípios construídos e reconstruídos são concebidos à formação intelectual das pessoas em formação continuada e não postulados como meros conteúdos teóricos para simples cumprimento de atividade secular, seja em planejamento pedagógico, atendimento de ementa de curso ou porque a legislação está impondo seu cumprimento. O que está em voga são as práticas formativas atribuídas de significado em direitos humanos aos sujeitos em formação que estão inseridos em determinada sociedade.

No capítulo de logo mais é relatado a metodologia que é entrelaçada na pesquisa, por ser constituída uma das etapas imprescindíveis na pesquisa.

6 - CULTIVANDO COM MÉTODO: O TRAJETO METODOLÓGICO COMO PLANEJAMENTO AGRÍCOLA

O trajeto de uma pesquisa científica exige a adoção de uma metodologia adequada ao seu propósito. Essa metodologia serve como um caminho para o pesquisador, orientando-o na busca por respostas ou soluções para o problema de pesquisa. Para isso, é fundamental definir o tipo de pesquisa, os métodos de coleta e análise dos dados, além de determinar o local e os participantes envolvidos.

Uma metodologia bem estruturada e alinhada ao objeto de estudo é crucial para a resolução da questão proposta. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a metodologia envolve a apresentação dos métodos de abordagem, procedimentos e técnicas de pesquisa que serão empregados. Em resumo, trata-se de uma descrição detalhada do passo a passo da pesquisa.

Traçar propósitos enquanto pesquisadores é um alvo diário ao trabalhar com ciência na busca do teor científico. O objetivo desta pesquisa é compreender como a temática em direitos humanos é abordada na instituição educativa, tornando-se significativa aos estudantes na perspectiva da formação humana integral.

Por envolver o contexto educativo e por completude social no conhecimento histórico-social, segundo Minayo (2009), as pesquisas desenvolvidas nas ciências sociais apresentam diversos significados, intenções, pretensões, valores e procedimentos que nem sempre são compreendidos qualitativamente, ou seja, a partir de valores estatísticos ou equações. Porém, ressalta-se que, na pesquisa qualitativa, não há eliminação dos dados quantitativos, que complementam os qualitativos e vice-versa. Nesse sentido, o campo científico apresenta diversos conflitos e contradições, por exemplo, entre as ciências da natureza e as ciências sociais.

Embora a relação conflituosa no ato de pesquisar, a cientificidade tem sua relevância e contribuição à sociedade, nos diferentes espaços que repercutem o quanto a ciência da natureza e a ciência social podem se complementar. A primeira apresentou-se como um marco ao seu campo de pesquisa que independe do aspecto histórico e social, já a segunda imbuída de critérios, detalhamento, aspecto histórico e social bem como a

dinâmica e a relação de sujeito e objeto não sendo neutra, pois aborda respectivas visões de mundo com diferentes interesses (Minayo, 2009).

Para Creswell (2007), o principal objetivo de uma pesquisa qualitativa é interpretar o contexto no qual o fenômeno estudado está inserido, tomando por base a relação previamente estabelecida entre o sujeito e o fenômeno estudado. Nessa visão, as pesquisas qualitativas são aplicadas em situações em que se faz necessário realizar o estudo de um fenômeno que envolve a participação e/ou interação de grupos ou indivíduos.

Considera-se assim que a pesquisa qualitativa aborda o potencial investigativo do fenômeno a ser esclarecido, visto que a abordagem trará melhor entendimento na intenção de esclarecer o objeto de pesquisa. Além do que, mediante Ludke & André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Pois, no decorrer da pesquisa, as atividades e procedimentos repercutirão em resultados, contudo, o foco das autoras é o significado das manifestações do problema emitidas pelas pessoas em relação às coisas e à vida. Nesta intenção, em volta da pesquisa qualitativa, os pesquisadores e participantes entrelaçam relações pelo fato de se conhecerem ao ser estabelecida uma relação de confiança.

A partir disso, o trajeto metodológico foi traçado, tendo o norteamento de responder a sobre a compreensão em educação em direitos humanos para a formação humana integral no ensino médio integrado em agropecuária do CMZL/IFAM no período de 2009-2019.

A abordagem adotada por essa pesquisa é qualitativa, que, segundo Minayo (2021), explora o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos participantes, além de abordar questões específicas do estudo. A pesquisa qualitativa foca em aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, enfatizando a compreensão. Minayo (2012) destaca que o verbo central na análise qualitativa é "compreender", que implica a capacidade de se colocar no lugar do outro, levando em conta as singularidades e a subjetividade dos indivíduos.

É importante lembrar que a experiência de cada pessoa está inserida em um contexto histórico coletivo e na cultura do grupo ao qual pertence. Yin (2016) acrescenta que a pesquisa qualitativa não se limita a um relato cronológico da vida cotidiana; ao contrário, busca explicar os eventos por meio de conceitos existentes ou emergentes, alinhando-se ao enfoque de Minayo sobre a compreensão.

Nesse propósito, a estrutura desta investigação foi baseada em uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002), esse método envolve um aprofundamento detalhado de um objeto de estudo, permitindo uma compreensão ampla e minuciosa do contexto da pesquisa. Nessa intenção, a pesquisa tem a seguinte caracterização: abordagem qualitativa, de natureza aplicada e, em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Por ter esta caracterização, entende-se que o referencial na área de ensino quanto ao fenômeno que será compreendido pressupõe que o conhecimento ou problema sobre este repercutirá em contribuição à sociedade, além de possível solução ao problema evidenciado no produto educacional.

Nessa ótica, ao examinar a natureza do objeto de pesquisa, que se reflete no estudo do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), especificamente no que diz respeito ao Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade Integrada, e considerando o recorte histórico entre 2009 a 2019, com a diversidade de sujeitos, contextos e nuances, a abordagem qualitativa se revela como a mais adequada. Isso se fundamenta na afirmativa de Chizzotti (2014, p. 28), que menciona que “o termo qualitativo implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção especial.” Além disso, Stake (2011, p. 41) também contribui para a compreensão dessa abordagem, elucidando que

É comum que as pessoas suponham que a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, e ela é, mas a abordagem qualitativa é igualmente conhecida [...] pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coletânea de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação

Na mesma linha de raciocínio, alinhando-se ao pensamento de Chizzotti, Stake (2011) enfatiza as características da abordagem qualitativa, ressaltando que os fenômenos

que emergem, entrelaçados a diversas ações coincidentes, demandam uma compreensão profunda que abarca amplos contextos. Esses contextos incluem dimensões temporais, espaciais, históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais e pessoais, as quais são essenciais para uma análise efetiva e abrangente das realidades investigativas.

Nesse sentido, Strauss e Corbin (2008, p. 18) também apoiam essa perspectiva ao argumentarem que a pesquisa qualitativa proporciona uma forma de entendimento da realidade social, afirmando que “[...] as pesquisas nos conduzem para um entendimento maior de como o mundo funciona.” Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais, contribuindo para a formação de um conhecimento mais robusto e abrangente sobre as dinâmicas sociais em questão.

No que se refere às decisões metodológicas adotadas ao longo desse percurso investigativo, é importante destacar que a abordagem escolhida se fundamentou na aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), essa metodologia se configura como uma “[...] metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (p. 13), o que permite uma apreciação detalhada e crítica dos dados coletados durante a pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que foi estabelecido pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com o objetivo de fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, com foco no desenvolvimento nacional e na promoção do Ensino Médio Integrado.

Atualmente, o IFAM possui dezessete campi espalhados por diversos municípios do Estado do Amazonas, incluindo três unidades em Manaus: o Campus Manaus Centro, o Campus Manaus Distrito Industrial e o Campus Manaus Zona Leste, onde a pesquisa foi realizada, está situado na Avenida Cosme Ferreira, nº 8045, no Bairro Gilberto Mestrinho, na zona leste da cidade de Manaus (região com acelerado processo de urbanização) e oferece uma variedade de níveis e modalidades de ensino, incluindo ensino médio integrado, subsequente, Educação de Jovens e Adultos (EJA), graduação e pós-graduação, funcionando em todos os turnos.

Figura 1 – Campus Manaus Zona Leste



Fonte: cmzl.jpg - Portal do instituto Federal do Amazonas

O IFAM dispõe de uma estrutura que apoia o ensino, a pesquisa e a extensão, com setores dedicados a atender os estudantes em questões que vão além da sala de aula. Além disso, é primordial citar que os profissionais docentes e técnicos administrativos são qualificados para atuação profissional a fim de lidar com as questões que envolvem as problemáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

6.1 Participantes da Pesquisa

Quanto ao universo da pesquisa sobre o contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM, sinalizamos que os participantes da pesquisa se constituíram em professores que atuam diretamente no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do Campus Manaus Zona Leste e representantes egressos do curso no período de 2009 a 2019, conforme delimitação sinalizada anteriormente.

Inicialmente, mediante proposta do projeto de pesquisa, importa mencionar que os referidos professores compõem tanto o quadro docente dos que atuam na formação geral, quanto os que atuam na formação profissional. No entanto, modificou-se a proposta, pois os docentes do ensino técnico não puderam participar devido à disciplina de projetos integradores constar no plano de curso, em 2019, mas sua efetivação ocorreu após o período pandêmico; com essa restrição, consultou-se os professores do núcleo básico envolvidos nas áreas de ciências humanas e linguagens.

Em termos quantitativos, a pesquisa se propôs a realizar interlocução com 08 docentes e 10 egressos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do CMZL/IFAM. Interessa mencionar que a participação na pesquisa foi uma ação voluntária, portanto opcional aos 12 participantes mapeados (planejou-se mapear 18

participantes, mas só se conseguiu 06 docentes e 06 egressos). Em termos percentuais, foram em torno de 67% de participantes que contribuíram com a pesquisa. O quadro abaixo explicita a configuração dos participantes.

Tabela 1 – Resumo da escolha dos participantes da pesquisa

Representação dos participantes	Quantitativo
Total de egressos com perfil para pesquisa	10
Egressos que aceitaram participar	06
Total de docentes com perfil para pesquisa	08
Docentes que aceitaram participar	06
Total de participantes da pesquisa	12

Fonte: arquivo da pesquisa (2024).

Com essa perspectiva, elaboramos a entrevista para ser tanto presencial quanto online, utilizando a plataforma Google Meet. Realizamos contatos prévios com os entrevistados por meio de telefone e WhatsApp, onde fornecemos as informações necessárias sobre a pesquisa e convidamos cada um a contribuir. Após a aceitação, definimos o formato mais adequado para cada entrevistado, garantindo que a coleta de informações ocorresse da maneira mais confortável possível.

A seguir, de forma mais detalhada, delinea-se como se deu a composição dos dados da pesquisa para a compreensão do contexto no ensino médio integrado.

6.2 Estruturação dos dados da pesquisa

O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM tem duração de três anos e apresenta uma carga horária ampliada, que integra o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Assim, a carga horária total resulta da soma da carga da Formação Geral, da Formação Profissional e da carga do Estágio Profissional Supervisionado.

É importante destacar que a estrutura da matriz curricular de um curso integrado requer a organização conjunta dos componentes curriculares da educação básica e da formação profissional, todos devidamente articulados e integrados aos eixos fundamentais do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Ao analisar o desenho

curricular da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, observa-se que ele é composto por disciplinas da formação geral, incluindo uma parte diversificada, além das disciplinas da formação profissional e da carga horária correspondente ao Estágio Profissional Supervisionado.

Para possibilitar uma compreensão mais profunda sobre a estrutura da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade Integrada, apresentamos, como exemplo, a Matriz Curricular elaborada para o Campus Zona Leste, referente ao ano de 2012 (Anexo A). A carga horária total do curso mencionado é de 4.520h.

Essa configuração revela uma justaposição de componentes curriculares sem a verdadeira perspectiva de integração curricular proposta pela concepção pedagógica do Ensino Médio Integrado (EMI), em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012 e o Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado nas Instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT), conforme a Lei Federal Nº 11.892/2008, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores e Dirigentes de Ensino da Rede Federal de EPCT em maio de 2016.

As diretrizes contidas nesses documentos legais orientam a construção do desenho curricular da Matriz Curricular dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especialmente aqueles na Modalidade Integrada, que são organizados em três núcleos interligados: núcleo básico, núcleo politécnico e núcleo tecnológico.

De acordo com o documento base do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) (Brasil, 2016, p. 7), o Núcleo Básico é caracterizado da seguinte forma:

I - ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso;

II - para os cursos integrados é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a

autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos;

O Núcleo Básico equivale à formação geral, constituída por componentes curriculares/disciplinas das áreas de linguagens e códigos, das ciências humanas e da natureza e da matemática próprias do ensino médio, as quais devem permear toda a constituição do currículo na construção da proposta dos cursos da EPTNM.

Este mesmo documento base do CONIF (Brasil, 2016, p. 8) caracteriza assim o Núcleo Politécnico:

I – ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração.

Na organização curricular, o núcleo politécnico será, por excelência o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração. Prevê elementos expressivos para a integração curricular do curso.

O núcleo politécnico compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social

O Núcleo Politécnico é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica.

O Núcleo Politécnico é reconhecido como o núcleo articulador por excelência, pois representa um espaço concreto onde se torna possível a integração curricular, levando em conta os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, que são fundamentais na construção do currículo integrado.

Quanto ao Núcleo Tecnológico, o documento base do CONIF (Brasil, 2016, p. 6) o caracteriza da seguinte forma:

– Ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam os componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com os demais componentes curriculares do curso em relação ao perfil profissional do egresso;

– Constituir-se basicamente a partir dos componentes curriculares específicos da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação; e

fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional.

O Núcleo Tecnológico abrange componentes curriculares e disciplinas de natureza técnica, que desenvolvem os conhecimentos e habilidades estabelecidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) para cada eixo tecnológico e curso técnico de nível médio, em estreita conformidade com o perfil profissional desejado para cada formação.

Entretanto, esse desenho curricular não se reflete na Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, o que compromete a integração curricular almejada no desenvolvimento do Ensino Médio Integrado (EMI) na instituição.

Retomando o processo de coleta de dados da pesquisa, é importante ressaltar que as informações necessárias para a elaboração e execução deste estudo foram inicialmente obtidas por meio de uma pesquisa bibliográfica focada no levantamento das contribuições teóricas de diversos autores sobre a temática de educação em direitos humanos do Ensino Médio Integrado, conforme apresentado no capítulo 1.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica tem a seguinte descrição

Quando realizada com base em material já publicado, que inclui principalmente livros, revistas, artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico e conteúdos da internet, essa abordagem visa proporcionar ao pesquisador um contato direto com toda a produção escrita sobre o tema da pesquisa.

Um dos principais objetivos da pesquisa bibliográfica é identificar o estado atual do problema abordado no estudo. Isso envolve reconhecer as diversas pesquisas que já foram realizadas sobre a temática em questão e as conclusões que resultaram dessas investigações. É importante ressaltar que uma das características fundamentais da pesquisa bibliográfica é o uso de fichas de leitura, que desempenham um papel significativo na organização das informações coletadas durante a pesquisa em andamento.

Ponderando o contexto da pesquisa vinculada ao IFAM, foi realizada também uma pesquisa documental, na qual foram analisadas as principais fontes documentais do

Instituto, incluindo seus documentos institucionais orientadores, que se traduzem em normas legais relacionadas à implementação do Ensino Médio Integrado.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 56), a pesquisa documental “[...] fundamenta-se em materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reestruturados conforme os objetivos da pesquisa”. A característica principal dessa abordagem é a organização das informações coletadas, que estavam dispersas, e que, após essa nova organização, adquirem maior relevância como fonte de consulta. Além disso, Prodanov e Freitas (2013, p. 56) afirmam que na pesquisa documental “[...] os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão (não foram tratadas analiticamente e cientificamente) e fontes de segunda mão (elaboradas analiticamente e cientificamente)”.

Gil (2008, p. 70) descreve a estrutura desses dois tipos principais de documentos, ressaltando que

[...] os documentos de primeira mão que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

Ainda, Prodanov e Freitas (2013, p. 56) afirmam que o conceito de documento abrange qualquer tipo de registro que permita sua utilização como fonte de informação. Eles destacam que o processo de investigação documental inclui

Observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

É relevante mencionar que a análise documental se concentrou no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Político Pedagógico da Instituição, no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do CMZL/IFAM, com o objetivo de compreender a concepção de Educação em Direitos Humanos (EDH) presente nessas propostas, examinando os escritos relacionados aos princípios pedagógicos e orientações metodológicas contidos nesses documentos.

É importante ressaltar que, na elaboração do Plano de Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada, certos elementos são essenciais para essa construção. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, os elementos descritos na figura 2 são considerados itens obrigatórios na composição de um Plano de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Figura 2 - Organização Curricular no Projeto Pedagógico de Curso- EPTNM



Fonte: elaborado pela autora conforme Resolução CNE/CEB nº 06 de 20/09/12, 2025.

É interessante ainda que desse conjunto de elementos obrigatórios na composição de um *Plano de Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada*, a pesquisa debruçou-se apenas na investigação dos princípios pedagógicos, orientações metodológicas e alguns fragmentos do ementário descritos nesses documentos relacionados ao EDH, considerados elementos essenciais e que poderiam fornecer esclarecimentos na concepção de EMI para entendimentos presentes na proposta pedagógica.

Além do Plano de Curso, também foram submetidos ao processo de investigação os documentos balizadores da proposta pedagógica do IFAM, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFAM 2014-2018) e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), pois tais documentos constituem a identidade, missão, visão, valores e diretrizes pedagógicas da instituição.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa bibliográfica e documental pode não responder a todas as questões levantadas, especialmente a que investiga a compreensão sobre a temática da EDH no Ensino Médio Integrado na percepção dos diferentes participantes envolvidos no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do CMZL/IFAM, perspectiva da Formação Humana Integral, optamos por

realizar a coleta de dados por meio da aplicação de entrevistas presenciais e online aos participantes vinculados ao campus incluído na pesquisa, conforme descrito no Quadro 1.

É importante destacar que, após a definição dos critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, o próximo passo foi a aplicação da entrevista. Os participantes foram convidados a participar do estudo e foram informados sobre os procedimentos a serem seguidos, bem como sobre a confidencialidade dos dados coletados. Foi esclarecido que, caso as transcrições da entrevista fossem utilizadas, elas seriam codificadas para garantir a preservação das identidades dos participantes.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de estabelecer uma maior proximidade com os participantes da pesquisa. De acordo com Gil (2002), a entrevista é uma das técnicas mais relevantes para a coleta de dados em pesquisas sociais, pois permite que pessoas que, muitas vezes, não se conhecem, se encontrem, dialoguem por um determinado período e, em seguida, provavelmente não se reencontrem. Esse estranhamento é o que torna a entrevista tão produtiva para a construção de informações. Marconi e Lakatos (2003) também reconhecem a riqueza que essa técnica de coleta proporciona para a pesquisa, considerada por alguns autores como um instrumento por excelência na investigação social.

A técnica usada nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que proporcionou à pesquisadora certa liberdade na condução do trabalho por propiciar um entendimento mais amplo do objeto a ser explorado, além do que os participantes emitiram respostas e contribuições livremente. Em termos de conceituação, a colaboração de Triviños (1987, p. 146) esclarece que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada possibilita descrever os fenômenos sociais, bem como sua explicação, e favorece também a compreensão do fenômeno.

Com isso, utilizamos a entrevista classificada como temática por ser fonte da história oral, ao ser registrados fatos e acontecimentos significativos para compreensão de determinado fenômeno na sociedade, em que esta viabiliza a percepção para outros documentos.

É relevante mencionar que, para a coleta de dados sobre a compreensão da temática EDH no Ensino Médio Integrado do IFAM, foram elaborados dois tipos de entrevistas, levando em consideração o conteúdo e as características dos participantes. Essas entrevistas estão detalhadas nos apêndices A e B, sendo que uma delas foi especificamente direcionada aos docentes que atuam no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada; a outra foi aplicada aos egressos representantes de turma, ambas, sobre o período de 2009 a 2019.

As entrevistas foram empregadas com o objetivo de estabelecer uma maior conexão com os participantes da pesquisa. Segundo Gil (2002), a entrevista é uma das técnicas mais significativas para a coleta de dados em pesquisas sociais, permitindo que pessoas muitas vezes não se conhecem se encontrem, dialoguem por um determinado período e, em seguida, provavelmente não se reencontrem. Esse estranhamento é o que torna a entrevista tão valiosa para a construção de informações. Marconi e Lakatos (2003) também enfatizam a riqueza que essa técnica de coleta traz para a pesquisa, considerada por alguns autores como um instrumento essencial na investigação social.

As transcrições das gravações foram realizadas pela própria pesquisadora em um ambiente silencioso e afastado da circulação de terceiros, seguindo a codificação de identificação dos participantes. Os relatos foram transcritos de forma fiel ao que cada entrevistado disse, evitando edições e levando em conta aspectos como tom de voz e expressões utilizadas. Esse processo revelou-se muito mais demorado do que o inicialmente previsto, dada a importância de manter a fidelidade dos discursos. As transcrições foram organizadas em dois momentos distintos: o primeiro consistiu na transcrição dos docentes e o segundo na transcrição dos egressos.

Dessa forma, em datas e horários previamente agendados, as entrevistas foram realizadas. No segmento de docentes, foram realizadas cinco entrevistas presenciais e uma online; quatro no Campus Manaus Zona Leste, uma em lugar distinto e a online. Com os egressos, as entrevistas ocorreram também de modo presencial e online, sendo cinco online e uma presencial em local distinto.

Ainda é interessante o registro de que tivemos a oportunidade de nos deslocar por alguns lugares do país, pelo uso da tecnologia, como São José do Sul em Santa Catarina; Santa Isabel do Rio Negro e Rio Preto da Eva no Amazonas. É importante destacar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio, bem como aquelas realizadas por meio da

plataforma Google Meet. Todas as gravações contaram com a autorização prévia dos entrevistados.

Paralelamente às entrevistas, foram feitas observações sobre as expressões faciais e corporais dos participantes ao responderem às perguntas, avaliando se se sentiam à vontade ou não para respondê-las. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 208), “a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obter informações sobre determinados aspectos da realidade. Não se resume apenas a ver e ouvir, mas também envolve examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” Para o pesquisador, a observação proporciona um contato direto com a realidade, servindo como ponto de partida para a investigação social.

Todas as observações realizadas durante as entrevistas foram registradas em um diário de campo, que, conforme Yin (2016), contém os sentimentos, impressões e reflexões do pesquisador. Essas anotações ajudam a revelar as tendências metodológicas pessoais e podem oferecer ideias valiosas para análises futuras. Nesse sentido, Oliveira (2014) também ressalta a importância do diário de campo para os dados coletados por meio de entrevistas e observações, permitindo a descrição dos entrevistados, dos objetos, dos locais, das expressões e dos sentimentos, entre outros aspectos.

Através da implementação de entrevistas, observações, diário de campo e pesquisa documental, possibilitou-se a coleta de dados suficiente para fundamentar as respostas ao problema de pesquisa abordado. Esta etapa inicial é crucial, pois os dados obtidos oferecem uma base sólida para a análise subsequente. Em seguida, será apresentada uma descrição detalhada da metodologia adotada para a análise desses dados, a qual se alinha de maneira coerente ao problema de pesquisa e aos instrumentos de coleta utilizados.

Essa abordagem metodológica não apenas permite uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, mas também assegura que as respostas derivadas estejam baseadas em evidências concretas. Ademais, a seleção dos métodos de coleta reflete um compromisso com a rigorosidade e a validade dos dados obtidos, características indispensáveis para a sustentação das conclusões que serão apresentadas. Essa rigorosidade metodológica é fundamental para garantir a credibilidade e a relevância dos resultados alcançados na pesquisa.

6.3 Metodologia de Análise dos dados – O movimento recursivo pela ATD na descoberta do fenômeno

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma abordagem que visa examinar um conjunto de textos de interesse para o pesquisador, refletindo a perspectiva única de seu autor e fundamentada em outros discursos que ajudam a elucidar o objeto de estudo. Como não se trata de um fenômeno fixo, a ATD se caracteriza por um processo interpretativo, gerando novas compreensões sobre o fenômeno inicialmente investigado. Segundo os autores que desenvolveram essa metodologia

entende-se que o processo de ATD não está inteiramente sob o controle do pesquisador. É auto-organizado. Mesmo sem conhecer o ponto de chegada, entretanto, é um modo de intervir na realidade, assumindo-se pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na reconstrução de discursos existentes (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 159).

A Análise Textual Discursiva é um processo que se desenvolve em três momentos recursivos: a Unitarização do corpus (que envolve unidades empíricas e teóricas), a Categorização (que identifica categorias iniciais e finais a serem incorporadas no metatexto) e a Comunicação. O pesquisador seleciona o corpus da pesquisa, que pode incluir questionários, entrevistas ou legislações, para investigar os dados a partir da análise desse material escolhido. As investigações realizadas na área da Educação costumam ser publicadas em dissertações, monografias, teses e artigos, entre outros formatos.

Nesse contexto, buscou-se apresentar a aplicação dessa metodologia na pesquisa em questão, visando à geração de novos dados. Este processo abrange desde a identificação das categorias até a elaboração do metatexto que constitui a etapa final dessa proposta. Na seção seguinte será abordado minuciosamente o processo de idas e vindas que envolve a análise dos dados.

6.3.1 Análise dos dados: como a Análise Textual Discursiva (ATD) nos auxilia na compreensão?

Para a análise dos dados desta pesquisa, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentando-se nas obras de Moraes e Galiazzi (2016). A escolha deste método se justifica pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada

das diversas maneiras pelas quais os sujeitos percebem o fenômeno em questão, a partir de suas experiências individuais. Este método permite ao pesquisador analisar as interpretações e, com base nelas, desenvolver novas concepções (Campos, 2022).

É relevante destacar que a ATD se configura como um exercício hermenêutico, uma vez que envolve um intenso movimento interpretativo. Os indivíduos, enquanto sujeitos históricos, estão imersos em tradições que possibilitam a interpretação dos fenômenos através do horizonte compreensivo em que se encontram (Sousa, 2020). Segundo Hermann (2010), a hermenêutica defende a perspectiva do sujeito em sua participação ativa nas tradições históricas que o moldam.

Nesse contexto, Sousa (2020) complementa que, durante o processo de leitura e busca de compreensão de um texto, trazemos pré-compreensões e elaboramos significados a partir das manifestações apresentadas. Este caráter existencial é uma condição para uma experiência hermenêutica, ou seja, para uma interpretação do mundo que projeta as expectativas conceituais que carregamos (Sousa, 2020, p. 647).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a busca pela essência é um processo cíclico, onde cada retorno ao fenômeno elimina um pouco da obscuridade, iluminando-o progressivamente. Este retorno sistemático aos mesmos fenômenos é fundamental para um entendimento mais profundo, formando o que se denomina círculo hermenêutico, que está intrinsecamente relacionado à ideia de recursividade e movimento na pesquisa (Galiuzzi et al., 2020).

No que diz respeito aos aportes teóricos para a aplicação da ATD, baseamo-nos principalmente nas contribuições de Moraes e Galiuzzi (2016). Para um melhor entendimento do método, revisamos artigos, dissertações e teses que também utilizaram a ATD em suas análises. Dentre esses trabalhos, destacamos as contribuições de Copetti (2018), Cunha (2022), Cabral (2021), Marcelino (2012) e Campos (2022). Esta escolha se deve à familiarização progressiva com este tipo de análise, que era, até então, desconhecido para a pesquisadora. A leitura desses materiais expandiu a compreensão sobre a aplicação prática da ATD.

Moraes e Galiuzzi (2007; 2016) enfatizam a ATD como uma metodologia que tem se expandido nas pesquisas qualitativas, pois possibilita a produção de novas interpretações sobre textos e discursos. Por ser multidimensional, a ATD permite ao pesquisador reconstruir ciclos, refletir, (re)significar, interpretar e reescrever quantas

vezes forem necessárias para que os metatextos interpretativos emergem. Segundo Campos (2022), esse processo é significativo, complexo e progressivo, exigindo do pesquisador disposição para trilhar um árduo caminho analítico de idas e vindas. Este movimento recursivo visa compreender a apresentação do objeto e construir um texto que possua uma estrutura diferente da inicial.

A Análise Textual Discursiva é desenvolvida a partir de um conjunto de elementos que constituem o corpus. O corpus refere-se ao "conjunto de dados de análise que foram produzidos especialmente para a pesquisa" (Copetti, 2018, p. 88), ou seja, são os documentos organizados e fragmentados para serem analisados à luz da ATD. Segundo Copetti (2018), esse corpus pode ser formado por observações, diários de bordo, transcrições de entrevistas e outros documentos de publicações de diversas naturezas.

Neste sentido, produzimos o corpus por meio da coleta de dados, que resultou em dois tipos de produção textual: a transcrição das entrevistas realizadas e o diário de campo, oriundo das observações da pesquisadora. Em números, o corpus é constituído por doze transcrições de entrevistas e doze diários de campo e três documentos institucionais totalizando vinte e sete documentos.

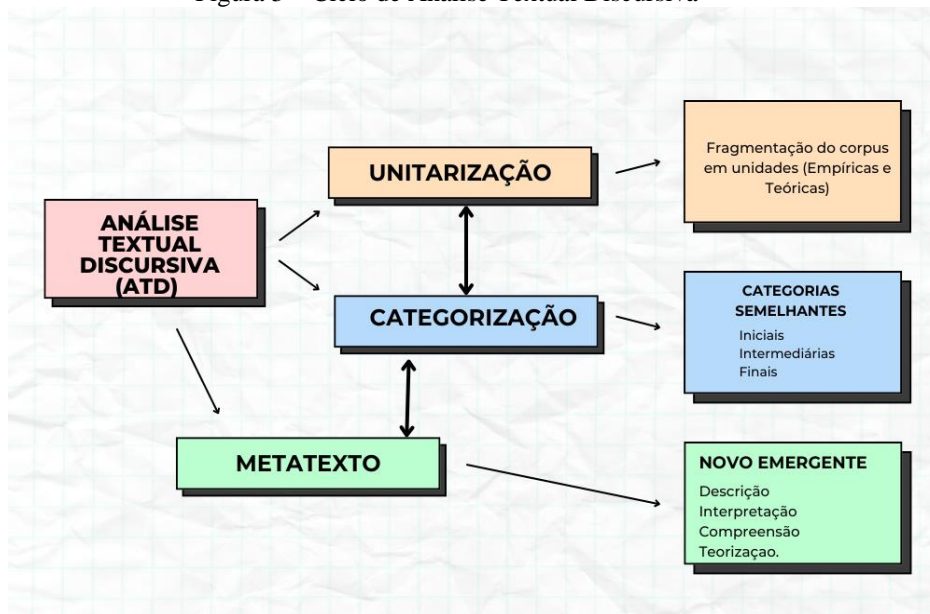
As transcrições das entrevistas foram realizadas *ipsis litteris*, com o intuito de preservar as falas dos sujeitos e captar ao máximo suas vivências. Moraes e Galiuzzi (2016) ressaltam a importância do papel da linguagem, considerando que o ser reside na linguagem, a qual é sua casa. Para os autores, "investigar a linguagem é, portanto, investigar o próprio ser, sendo a fala capaz de traduzir a essência do ser e dos fenômenos. Por essa razão, a pesquisa fenomenológica vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos" (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 29).

É importante frisar que Moraes e Galiuzzi (2016) deixam claro em seus escritos que, na ATD, o processo de compreensão ocorre em um movimento circular, entendido como um ciclo. Este ciclo é construído a partir da fragmentação e desconstrução do corpus, levando a um processo intuitivo de auto-organização e reconstrução, com o surgimento de novas compreensões, que são posteriormente comunicadas e validadas por meio de produções escritas.

Para ilustrar o funcionamento da ATD nesse movimento, elaboramos o Ciclo de Análise Textual Discursiva (Imagem 01), que visa esclarecer a compreensão do processo. Como evidenciado, a ATD envolve um intenso processo de desconstrução de textos, onde

informações emergem desse aprofundamento e são expressas por meio da comunicação, manifestando-se na elaboração do metatexto, conforme será abordado em etapas posteriores desta análise.

Figura 3 – Ciclo de Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pela autora conforme conceitos de Moraes e Galiuzzi.

Neste processo de idas e vindas, assim como na recursividade (Imagem 02), começamos a avaliar os materiais que coletamos, seguindo os três passos estabelecidos na técnica de análise de dados conforme indicam Moraes e Galiuzzi (2016): Unitarização, Categorização e Metatexto. Essas etapas serão desenvolvidas, descritas e analisadas nas seções seguintes.

A partir dessa compreensão, estabeleceu-se que para cada questão norteadora formulada a fim de responder à pesquisa, assim como para cada objetivo específico, seriam selecionados os documentos institucionais e seus conteúdos correlacionados ao objeto de estudo, da mesma forma que as questões elaboradas em cada entrevista aplicada aos participantes. Dessa maneira, o detalhamento desse processo de delimitação pode ser mais claramente visualizado e compreendido através dos quadros-resumo que foram elaborados para sistematizar essa abordagem, os quais serão apresentados ao longo desta subseção.

É relevante destacar que a criação dos quadros-resumo para organizar o processo de delimitação de cada documento institucional e das questões formuladas nas entrevistas aplicadas contribuiu significativamente para a sistematização deste processo introdutório

da Análise de Dados. O primeiro quadro-resumo elaborado sistematiza cada questão norteadora em relação ao seu respectivo objetivo específico, conforme evidenciado no Quadro Resumo 1.

Quadro 1 - Resumo da Pesquisa

QUADRO RESUMO – OBJETIVOS DA PESQUISA		
Direitos Humanos na Perspectiva Educacional viabilizado no Ensino Médio Integrado do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do CMZL/IFAM no período de 2009-2019		
OBJETIVO GERAL	Compreender como a temática em direitos humanos é abordada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, mediante a educação em direitos humanos que colabora para a formação humana integral dos estudantes no período de 2009-2019.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar que abordagem em direitos humanos foi realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019;	Questão Norteadora 1 De que maneira a abordagem em direitos humanos é realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada?
	Analisar quais áreas de integração do curso técnico em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019, mediante pesquisa documental colaboraram para que a educação em direitos humanos possibilitasse a formação humana integral;	Questão Norteadora 2 Como as áreas de integração, conforme pesquisa documental, do curso técnico em agropecuária na forma integrada colaboram para a educação em direitos humanos possibilitando a formação humana integral dos estudantes?
	Investigar no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e nas atividades docentes desenvolvidas, no período de 2009 a 2019, se estes propuseram a formação humana integral aos estudantes do curso técnico em agropecuária na forma integrada.	Questão Norteadora 3 De que maneira o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e as atividades docentes, no período de 2009 a 2019, propõem-se à formação humana integral dos estudantes do curso técnico em agropecuária na forma integrada?

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Dando continuidade ao processo de sistematização, e em consonância com a primeira questão norteadora – De que maneira a abordagem em direitos humanos é realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada? Organizou-se a análise mediante o processo investigativo das respostas dos participantes da pesquisa (docentes e representantes egressos) das entrevistas realizadas.

É pertinente salientar que, no tocante ao processo de análise das respostas obtidas por meio das entrevistas aplicadas aos docentes e egressos, foi determinado que o roteiro da entrevista, que continha entre 09 (nove) e 16 (dezesesseis) questões para cada grupo de respondentes, teria como foco de investigação apenas aquelas questões que contribuíssem para elucidar a segunda questão norteadora da pesquisa. Esse enfoque metodológico visa assegurar a relevância e a adequação das informações coletadas. O Quadro 2, que será apresentado a seguir, ilustra o delineamento deste processo, evidenciando quais questões da entrevista foram utilizadas em cada grupo de participantes, permitindo uma compreensão mais clara da estrutura da investigação.

Quadro 2 - Delimitação do Corpus da Pesquisa

QUADRO RESUMO – DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA				
QUESTÃO NORTEADORA 01				
De que maneira a abordagem em direitos humanos é realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada?				
OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO METODOLÓGICO	ORIGEM DOS DADOS	PROCESSO DE ANÁLISE	MATERIAL RESULTANTE/ PRODUTO
Identificar que abordagem em direitos humanos foi realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019;	- Realização de Entrevistas com Docentes - Realização de Entrevistas com egressos.	PARTICIPANTES DA PESQUISA	Leituras, Análise e Resumos. Questões para docentes: 05, 07 e 08; Questão para egressos: 06	Análise Textual Discursiva – Construção das Categorias e Metatexto.
		Docentes que atuaram na formação básica no Curso Técnico em Agropecuária na Forma Integrada no período de 2009-2019;		
		Egressos que foram representantes no Curso Técnico em Agropecuária na Forma Integrada no período de 2009-2019.		

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Em continuidade ao processo de delimitação do *corpus* da pesquisa, e em conformidade com a segunda questão norteadora - Como as áreas de integração, conforme pesquisa documental, do curso técnico em agropecuária na forma integrada colaboram para a educação em direitos humanos, possibilitando a formação humana integral dos estudantes? Estabeleceu-se que o processo de análise se realizaria por meio da investigação das respostas obtidas nas entrevistas com professores e egressos, bem como pela análise dos documentos institucionais, especificamente o Plano de Curso de Agropecuária, o Projeto Político Pedagógico do IFAM, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Amazonas (PDI/IFAM) no período de 2014 a 2018.

É importante ressaltar que, para o processo de análise relacionado à segunda questão norteadora, foram utilizados como corpus tanto os documentos institucionais quanto as respostas das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, em virtude da variedade de informações coletadas, o foco da investigação foi restringido às questões que contribuísem para a resposta da mencionada questão norteadora, além dos textos considerados mais relevantes dos documentos institucionais analisados. O Quadro 8 a seguir ilustra esse delineamento, apresentando as questões selecionadas para cada grupo de participantes, bem como os itens escolhidos de cada documento institucional.

Quadro 3 - Delimitação do Corpus da Pesquisa

QUADRO RESUMO – DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA				
QUESTÃO NORTEADORA 02				
Como as áreas de integração, conforme pesquisa documental, do curso técnico em agropecuária na forma integrada colaboram para a educação em direitos humanos possibilitando a formação humana integral dos estudantes?				
OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO METODOLÓGICO	ORIGEM DOS DADOS	PROCESSO DE ANÁLISE	MATERIAL RESULTANTE/ PRODUTO
Analisar quais áreas de integração do curso técnico em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019, mediante pesquisa documental colaboraram para que a educação em direitos humanos	- PESQUISA DOCUMENTAL Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do campus Manaus Zona Leste; PDI e PPP do IFAM.	1. PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária - Resolução N° 28, de 22 de agosto de 2012	Leituras, Análise e resumos PPC - Foco nos itens: Princípios Pedagógicos e Orientações Metodológicas	Análise Textual Discursiva – Construção das Categorias e Metatexto
		2. PPP do IFAM		
		3. PDI do IFAM (2014-2018)		

possibilitasse a formação humana integral;				
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Por considerar a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM no campus CMZL– estabeleceu-se que a análise seria realizada por meio da investigação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) desse campus bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) como também o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014-2018.

É relevante mencionar que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) coletado possui 193 páginas. Além de apresentar a portaria que instituiu a comissão responsável pela elaboração desses documentos, o PPC também atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012. Estes documentos incluem os seguintes itens obrigatórios: Identificação do curso; Justificativa e Objetivos; Requisitos e Formas de Acesso; Perfil Profissional de Conclusão; Organização Curricular; Critérios para Aproveitamento de Conhecimentos Anteriores; Critérios e Procedimentos de Avaliação; Biblioteca, Instalações e Equipamentos; Perfil do Pessoal Docente e Técnico; e, finalmente, Certificados e Diplomas.

Destaca-se que, para este processo de análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, dada a vasta gama de informações apresentadas, a pesquisa documental foi delimitada ao item referente à organização curricular, onde se encontram os princípios pedagógicos e as orientações metodológicas relacionadas ao curso proposto. O Quadro 4 a seguir ilustra como se deu esse delineamento.

Quadro 4 - Delimitação do Corpus da Pesquisa

QUADRO RESUMO – DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA				
QUESTÃO NORTEADORA 03				
De que maneira o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e as atividades docentes, no período de 2009 a 2019, propõem-se à formação humana integral dos estudantes do curso técnico em agropecuária na forma integrada?				
OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO METODOLÓGICO	ORIGEM DOS DADOS	PROCESSO DE ANÁLISE	MATERIAL RESULTANTE/ PRODUTO
	Pesquisa Documental.	1. PPC do Curso Técnico de	Leituras, Análise e resumos.	Análise Textual Discursiva –

<p>Investigar no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e nas atividades docentes desenvolvidas, no período de 2009 a 2019, se estes propuseram a formação humana integral aos estudantes do curso técnico em agropecuária na forma integrada.</p>	<p>Realização de Entrevistas com docentes conforme áreas de integração do EMI Realização de Entrevistas com egressos.</p>	<p>Nível Médio em Agropecuária - Resolução N° 28, de 22 de agosto de 2012</p>	<p>PPC - Foco nos itens: Princípios Pedagógicos e Orientações Metodológicas Questões para docentes: Questão para egressos:</p>	<p>Construção das Categorias e Metatexto</p>
<p>Fonte: elaboração própria; 2025.</p>				

Após a conclusão da fase inicial de definição e delimitação do corpus da pesquisa, a qual demandou uma imersão profunda e total engajamento com o material coletado, iniciou-se a transição para a próxima etapa da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse primeiro momento envolveu um extenso processo de leituras reiteradas e uma interação constante com o material analítico, caracterizando-se por uma prática de idas e vindas.

Compreendendo a importância dessa etapa, a pesquisa agora avança para a unitarização, uma fase crítica que será detalhadamente abordada a seguir. A unitarização visa organizar e estruturar o conteúdo, permitindo uma análise mais precisa e coerente. Esse processo é fundamental para a sistematização das informações e para a construção de um arcabouço teórico robusto. Portanto, a descrição do procedimento de unitarização será apresentada com minúcia nas seções subsequentes.

6.3.2 Fase da Unitarização ou desmontagem dos textos

Na etapa inicial do procedimento, realiza-se a desmontagem dos textos, permitindo uma "imersão no significado da leitura e nos múltiplos sentidos que um mesmo texto pode construir" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 35). Essa variedade interpretativa considera aspectos relacionados à experiência e intenção dos autores, os referenciais teóricos de cada leitor e o campo semântico em que estão inseridos.

Após a desmontagem, obtém-se o corpus da Análise Textual Discursiva (ATD), que constitui sua matéria-prima, "essencialmente composto por produções textuais, ou seja, aquelas que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 38). Com o conjunto de textos selecionados e disponíveis ao pesquisador, inicia-se o processo propriamente dito, cujo primeiro passo é a desconstrução e unitarização dos textos (Moraes e Galiazzi, 2016).

Durante a desconstrução, emergem as unidades de análise, cada uma recebendo uma codificação, que pode ser uma letra ou número, atribuída a cada documento do corpus. Neste processo, a fragmentação dos textos "realiza-se por meio de uma ou mais leituras, identificando-se e codificando-se cada fragmento destacado, resultando nas unidades de análise [...] sendo recomendável atribuir a cada unidade um título que sintetize sua ideia central" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 41-42).

Conforme Moraes e Galiazzi (2016), na fase de unitarização, é necessário submeter os textos a uma fragmentação para focar em aspectos específicos, resultando em unidades de análise pertinentes ao objeto investigado. Esse procedimento possibilita identificar e destacar elementos significativos que emergem dos textos analisados e que serão categorizados posteriormente.

No tocante à definição do corpus da pesquisa em tela, foram realizados levantamentos de textos e documentos produzidos ao longo do processo, tais como questionários e registros de diário de campo, que posteriormente foram submetidos à análise à luz da ATD, sempre considerando os objetivos e finalidades da pesquisa. Moraes e Galiazzi (2016, p. 39) destacam a importância de "selecionar um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados", o que implica trabalhar apenas com aquilo que é necessário e relevante para a compreensão do fenômeno estudado.

Cada unidade de análise recebeu então uma codificação. Neste sentido, "é vital que o pesquisador saiba, a cada momento, quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que originaram cada unidade de análise" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 40). Para tanto, adotaram-se codificações específicas nesta pesquisa: Diário de Campo e número do sujeito, seguidos de um ponto (.) e número indicando a localização da unidade

(Ex: DC.1), com formato similar para as entrevistas (PD1E para docentes e PEGE para egressos).

Após a fragmentação e codificação das unidades, iniciou-se a reescrita de cada uma delas para que assumissem um significado completo em si mesmas. Durante a fragmentação, ocorrem descontextualizações, tornando fundamental a reescrita das unidades para que expressem claramente os sentidos construídos a partir do contexto original. Na fase de categorização, as unidades devem permanecer fiéis ao que foi exposto pelos sujeitos da pesquisa (Moraes e Galiazzi, 2016).

A análise via ATD requer uma compreensão profunda e criativa, demandando um envolvimento intenso com as informações do corpus, "exigindo uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 42), permitindo assim uma leitura adequada dos documentos analisados. A leitura proposta pela ATD não é superficial; ao contrário, envolve rigorosas leituras de um conjunto de textos, podendo revelar significados inesperados.

Consequentemente, atribui-se um nome ou título a cada unidade produzida, que deve apresentar a ideia central da unidade, sendo "identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 41). Essa codificação facilita a identificação dos excertos dentro do material escrito, além de garantir o sigilo dos informantes da pesquisa.

Quadro 5 – Unidades de Sentido

QUADRO DE UNIDADES DE SENTIDO		
QUESTÃO NORTEADORA 01		
INSTRUMENTO METODOLÓGICO		
Entrevistas realizadas com docentes e representantes egressos que participaram do ensino médio integrado em agropecuária durante o período de 2009-2019		
Corpus	Unidade de Sentido	Contextualização
PD1E2 - Então, na história, a gente trabalha todo o processo de luta da população trabalhadora e das elites dominantes . Então, nesse contexto, acaba que ele é inserido. Então, passa-se algum tempo, aí a gente chega lá, na França, na luta pela liberdade, igualdade, fraternidade, também tem o embasamento para, posteriormente, a construção de um conceito de direitos humanos , da construção do que se deseja, do que se quer hoje, do que se luta	US01PD1Q5 Processo de luta Então, na história, a gente trabalha todo o processo de luta da população trabalhadora e das elites dominantes . Então, nesse contexto, acaba que ele é inserido. US02PD1Q5 Construção do conceito de direitos humanos . Porque eu vou falar sobre como se. Dá. As primeiras conquistas de direitos. Então, lá dentro do Império Romano, na formação do direito, na construção do direito romano,	US01 Processo histórico para os Direitos Humanos O discurso avança para a Revolução Francesa, associando as lutas históricas pela liberdade, igualdade e fraternidade à construção dos conceitos contemporâneos de direitos humanos. US02 Desafios Contemporâneos na Educação Aborda-se os desafios atuais que os educadores

<p>hoje por direitos humanos. Então, na história não tem como não inserir não tem como abordar, não tem como debater. E todo esse embasamento, a teu ver, colabora para a formação humana integral? Sim, apesar que a gente hoje tem uma situação que a gente acaba tendo que entrar em conflito por um movimento que ele poderia ser melhor utilizado, as redes sociais, mas a gente percebe que hoje a gente luta por uma contra a ciência, por um movimento contrário à ciência dentro das redes sociais. Então é muito complicado hoje a gente trabalhar em sala de aula e mostrar que o que é a ciência, o que é a pesquisa, a importância da leitura, que a gente não pode se especializar apenas no que o Google apresenta, porque tem coisas boas e tem coisas ruins. Os grupos de WhatsApp, então a gente tem que lutar contra esse movimento que a tecnologia criou e que expandiu e que é o movimento contrário à ciência. Então, a gente pensa assim, os nossos estudantes, eles são tecnológicos, eles não são, eles têm, muitos deles, a grande maioria, eles sabem usar o telefone celular, o WhatsApp, mas ele faz entrar, usar o computador para fazer uma pesquisa séria em sites sérios, eles não sabem, às vezes eles não sabem nem usar devidamente o computador. Então a gente precisa também inserir nesse debate esse movimento que é contra a ciência. que é um movimento de negação à ciência.</p>	<p>a gente já tem uma luta entre uma classe trabalhadora que vai entrar em conflito com uma classe dominante US03PD1Q5 as redes sociais para combater a contraciência acaba tendo que entrar em conflito por um movimento que ele poderia ser melhor utilizado, as redes sociais, mas a gente percebe que hoje a gente luta por uma contra a ciência, por um movimento contrário à ciência dentro das redes sociais. Então é muito complicado hoje a gente trabalhar em sala de aula e mostrar que o que é a ciência, o que é a pesquisa, a importância da leitura, que a gente não pode se especializar apenas no que o Google US04PD1Q5 Estudantes tecnológicos Então, a gente pensa assim, os nossos estudantes, eles são tecnológicos, eles não são, eles têm, muitos deles, a grande maioria, eles sabem usar o telefone celular, o WhatsApp US05PD1Q5 Fazer pesquisa séria usar o computador para fazer uma pesquisa séria em sites sérios, eles não sabem, às vezes eles não sabem nem usar devidamente o computador.</p>	<p>enfrentam, especialmente em relação à desinformação nas redes sociais. Ele critica a superficialidade de pesquisas realizadas apenas em plataformas como Google e WhatsApp, contrário ao uso adequado da tecnologia. US03 Tecnologia e Educação A reflexão sobre o uso da tecnologia pelos estudantes revela uma preocupação com a formação integral dos alunos. Para discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis.</p>
---	--	---

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Quadro 6 – Unidades de Sentido

QUADRO DE UNIDADES DE SENTIDO
QUESTÃO NORTEADORA 02
INSTRUMENTO METODOLÓGICO
Pesquisa Documental no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária Forma Integrada do campus Manaus Zona Leste.

Textos Selecionados Concepções para o Ensino do PPPI; Diretrizes Pedagógicas do PDI; Princípios pedagógicos e Orientações Metodológicas do PPC)	
CORPUS	UNIDADES DE SENTIDO (Reescrita)
<p>PPPI 2012- Nesse sentido, o processo educativo exige o desencadeamento de ações capazes de redimensionarem a prática educativa como a instrumentalização teórica do indivíduo (o aprender a conhecer), centrada na apropriação de conceitos e fundamentos que desenvolvam a capacidade de compreensão do mundo; e, conseqüentemente, sua inserção no mundo do trabalho, enquanto sujeito produtivo, historicamente situado, com uma postura crítica, criativa e autônoma.</p>	<p>Diretrizes para o Ensino da Educação Profissional e Tecnológica</p>
<p>PPPI 2012 - assume a importância da Educação Profissional como locus de produção e disseminação de conhecimentos e cultura, a partir de um grande desafio: o pleno exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, numa conjunção que articule base científica e tecnológica, que possa ser desencadeada através do efetivo desempenho de suas atividades cotidianas</p>	<p>Princípios pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica</p>
<p>PDI 2014 – E que, também será reforçado pelo estímulo à interdependência desse indivíduo com seus pares (o aprender a viver juntos), suscitando sua valorização pessoal, no convívio com as diversidades culturais a partir dos interesses comuns e do respeito com as diferenças. Tudo sendo conduzido para a meta principal: o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a ser) enquanto pessoa, a partir da prática de sua cidadania, com vistas ao contínuo conhecimento de si mesmo, a fim de que possa aprender a aprender.</p>	<p>Desenvolvimento integral do indivíduo pela prática cidadã</p>
<p>PPC 2012 - a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da Educação Básica com a Educação Profissional, assegurando uma formação integral dos alunos.</p>	<p>A integração do ensino para formação integral</p>
<p>PPC 2012 – O princípio pedagógico deste plano de curso, considerando a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores assumem um papel fundamental nesse processo, idealizando estratégias de ensino, a partir da articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico para que o aluno possa desenvolver suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho, constituindo-se como pessoa e profissional.</p>	<p>Trabalho pedagógico articulado com saberes e experiências à aprendizagem.</p>
<p>PPC 2012 – Alguns fragmentos do ementário do curso técnico em Agropecuária Um dos Objetivos das disciplinas de Arte e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na 1ª série equivalentes, assim como na 3ª série em Língua Portuguesa e Literatura Desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores Um dos objetivos de Filosofia na 3ª série: Que os movimentos sociais organizados são de vital importância para a conquista da cidadania; Compreender a necessidade da sociedade se organizar em defesa dos seus direitos a fim de assegurar e ampliar os seus espaços de participação política; Ementa de Sociologia na 1ª série: Direitos e Cidadania</p>	<p>Currículo escolar Formação cidadã Compreensão dos movimentos sociais Participação política A sociedade como espaço de ação coletiva e transformação social</p>

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Quadro 7 – Unidades de Sentido

QUADRO DE UNIDADES DE SENTIDO		
QUESTÃO NORTEADORA 03		
INSTRUMENTO METODOLÓGICO		
Entrevistas realizadas com docentes e representantes egressos que participaram do ensino médio integrado em agropecuária durante o período de 2009-2019		
Corpus	Unidade de Sentido	Contextualização
<p>PD1E2 – No conceito do ensino integrado, sim, né? Elas caminham juntas. Bom, eu procuro sempre puxar o debate para as questões que eles vão vivenciar na vida. Então, o olhar da história com o olhar dos problemas atuais. Qual é a origem dessa situação, por exemplo, trabalhos análogos à escravidão. Por que ainda hoje existe, porque a gente ainda enfrenta uma questão que, pela lei, teria se encerrado em 1888, porque até hoje ainda existe. Então a gente reflete sobre o histórico desse processo no país, e o aspecto político de como fomos governados. E para que isso também não. Para que não se repita. Inclusive até com eles, que justamente alguns, porventura, vão a campo.</p>	<p>USPD1Q11 Integração do Ensino No conceito do ensino integrado, sim, né? Elas caminham juntas. Bom, eu procuro sempre puxar o debate para as questões que eles vão vivenciar na vida. Contextualização Histórica Qual é a origem dessa situação, por exemplo, trabalhos análogos à escravidão. Então a gente reflete sobre o histórico desse processo no país Aspecto Político Por que ainda hoje existe, porque a gente ainda enfrenta uma questão que, pela lei, teria se encerrado em 1888, porque até hoje ainda existe. Então a gente reflete sobre o histórico desse processo no país, e o aspecto político de como fomos governados Prevenção para não repetir na História Para que não se repita. Inclusive até com eles, que justamente alguns, porventura, vão a campo.</p>	<p>USPD1Q11 Integração do Ensino A expressão "No conceito do ensino integrado, sim, né? Elas caminham juntas." sugere uma visão holística da educação, onde a formação técnica não é dissociada da formação humana. Contextualização Histórica A menção a "trabalhos análogos à escravidão" e a discussão sobre a origem de questões sociais contemporâneas demonstram uma preocupação em contextualizar o conhecimento. Aspecto Político A frase "porque a gente ainda enfrenta uma questão que, pela lei, teria se encerrado em 1888" revela uma crítica ao discurso oficial que muitas vezes ignora as realidades sociais.</p> <p>US59PD5Q11 Prevenção da Repetição da História A expressão "Para que isso também não... Para que não se repita" enfatiza a função da educação como um meio de prevenção. Ao conscientizar os alunos sobre a história e suas consequências.</p>

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Conforme evidenciado nos quadros acima, o conteúdo referente ao corpus subsidiando o instrumento metodológico respectivo foi analisado de maneira detalhada. Cada segmento do texto foi cuidadosamente decomposto e, em seguida, reestruturado, resultando em uma nova unidade de sentido. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais clara e integrada dos fundamentos que sustentam as diretrizes pedagógicas do referido documento.

6.3.3 Fase da Categorização

Após a definição das unidades, inicia-se a etapa conhecida como categorização, que é uma das fases mais cruciais na Análise Textual Discursiva (ATD). Esta etapa envolve a classificação das unidades de análise derivadas do corpus, estabelecendo assim a base para a compreensão e explicação dos fenômenos investigados (Moraes e Galiazzi, 2016). Durante a categorização, torna-se evidente a subjetividade do pesquisador, uma vez que ele decide quais aspectos serão priorizados, destacando alguns em detrimento de outros.

Em termos mais técnicos, a categorização é descrita como um "processo de comparação constante entre as unidades definidas no início da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos com significados próximos formam as categorias" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 44). Este processo envolve a construção de relações entre as unidades básicas, combinando-as e classificando-as, resultando em sistemas de categorias.

Ao categorizar, é possível estabelecer diferentes níveis de categorias, nomeadamente iniciais, intermediárias e finais, sendo as iniciais as mais abrangentes. Em essência, as categorias servem como elementos organizadores do metatexto a ser redigido, pois "é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 45).

Para definir essas categorias de análise na ATD, o pesquisador pode empregar diversos métodos. No contexto desta pesquisa, foi escolhido o método indutivo, que "implica produzir as categorias a partir das unidades de análises construídas desde o corpus" [...], caracterizando um movimento do particular ao geral, resultando nas chamadas categorias emergentes (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 45). Tal abordagem envolve subjetividade, foco na qualidade e abertura a novas interpretações.

A construção das categorias demanda um equilíbrio entre o conhecimento prévio do pesquisador sobre o tema e as experiências vividas. Dado que as categorias não são preestabelecidas, é necessário um esforço maior para torná-las claras e objetivas, orientando assim os rumos da pesquisa. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2016) esclarecem que é possível criar múltiplos conjuntos de categorias a partir de um mesmo conjunto de informações, cada um revelando diferentes significados que o corpus pode oferecer. Esse esforço não se limita à caracterização das categorias, mas também ao

estabelecimento de relações entre os elementos que as compõem, e entre as categorias emergentes da análise, exigindo um protagonismo significativo do pesquisador.

Em resumo, na construção de sistemas de categorias, dois processos se destacam, apontando em direções opostas. Por um lado, as categorias a priori, nas quais "o pesquisador deriva suas categorias de seus pressupostos teóricos, sejam eles explícitos ou implícitos", significando que as categorias são definidas antes da análise e classificação das unidades (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 139). Por outro lado, as categorias emergentes, que surgem das múltiplas vozes dos sujeitos, adotando uma abordagem fenomenológica que permite que os fenômenos se manifestem.

6.3.4 Fase do Metatexto

Após a realização da unitarização e o estabelecimento das categorias, culmina-se na elaboração do metatexto. Este representa, essencialmente, o resultado e a compreensão derivada das etapas precedentes, ou seja, a unitarização e a categorização. Conforme elucidado por Moraes e Galiuzzi (2016, p. 54), "são constituído s de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados". Este processo remete a uma das principais concepções da Análise Textual Discursiva (ATD), que é a construção de metatextos analíticos capazes de expressar os significados elaborados a partir de um conjunto de textos.

Na produção textual, é imperativo que os resultados advindos das análises sejam expressos de forma clara e consistente. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a elaboração do metatexto caracteriza-se por um processo de construção e reconstrução, onde o pesquisador, ao aprofundar sua compreensão dos fenômenos investigados, simultaneamente revela os resultados de sua análise, em um processo que acontece de maneira concomitante. A clareza e consistência de um texto geralmente resultam de uma boa ordenação de ideias, alcançada por meio de argumentos coesos e da estrutura de categorias desenvolvidas ao longo da análise. Em síntese, "as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise" (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 45).

Interessa salientar que os metatextos, ainda que sejam derivados das unidades de significados e categorias, não se configuram como uma simples montagem; em vez disso, trata-se de um processo auto-organizado e intuitivo, no qual o pesquisador se faz presente na escrita. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), um metatexto deve encapsular aspectos significativos que o pesquisador deseja comunicar sobre o fenômeno investigado, sustentados por argumentos construídos a partir do envolvimento e da imersão entre o pesquisador e o fenômeno. O texto precisa apresentar e defender algo relevante, e isso deve ser realizado com clareza e rigor.

Nesta pesquisa, a construção do metatexto seguiu dois momentos distintos: a descrição e a interpretação, conforme indicado por Moraes e Galiuzzi (2016). A descrição, considerada a etapa inicial da produção do metatexto, encontra na categorização a base para o objeto de estudo descrito. Importa ressaltar que não se trata de descrições superficiais, mas de um processo profundo de descrição do fenômeno estudado. Dada a temática profícua que envolve os direitos humanos, é necessário um intenso aprofundamento nas categorias formadas para fundamentar a construção do metatexto.

O segundo momento, dedicado à interpretação, estabelece "pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma" (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 146). Portanto, trata-se não apenas de descrever, mas de interpretar e tentar explicar por meio de teorias, apontando novos caminhos desvelados no decorrer da pesquisa. Este momento é caracterizado por interlocuções teóricas, ou seja, diálogos com teóricos que abordam os mesmos temas ou fenômenos, constituindo-se como o momento propriamente interpretativo dos metatextos.

Todo esse movimento dinâmico de desconstrução, construção e reconstrução torna a ATD uma abordagem viável para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, especialmente por não pretender esgotar o tema. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), nenhuma análise abrange o fenômeno em sua totalidade, assim como nenhum discurso pode ser redigido de maneira integral, resultando assim em versões parciais e incompletas dos fenômenos investigados.

A imersão nos dados coletados, buscando compreender, estabelecer relações e atribuir significados, revela a complexidade da problemática a partir da percepção dos participantes da pesquisa (professores e representantes egressos de 2009-2019), levando-me a refletir sobre o quanto estou envolvida nesse processo e a importância de

reconhecemos a nós mesmos como seres em constante construção, desempenhando um papel relevante na vida de outros.

Para a escolha do título de um metatexto, optou-se pelo uso de metáforas. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), as metáforas conferem valor cognitivo e interpretativo ao texto, além de agregar um valor epistemológico que une razão e imaginação. Ao conceber a ATD como uma “trilha do tempo e horizontes: A Confluência do Ensino Médio Integrado e a Educação em Direitos Humanos na Zona Leste de Manaus (2009-2019)”, imagina-se que, a partir de diferentes elementos (materiais escritos), fragmentamos (unitarização), organizamos os trajetos e desenvolvimentos que mais se assemelham (categorização), e a proposta final desses trajetos que dá forma ao produto final (metatexto).

Nesse contexto, ao me referir aos participantes da pesquisa, percebo que, como Instituição de Ensino, somos uma trilha, com um potencial incrível repleto de itens que, ao serem unidos, interagem uns com os outros. É a partir desse cenário que analisamos meus dados, buscando relações de aproximação com os participantes da pesquisa, inserindo-me como parte do processo, sem perder de vista meu espaço institucional como profissional da educação e da ciência jurídica.

Como destacam Pedruzzi et al. (2015), não importa se no início da trajetória acadêmica ou após anos de prática e formação contínua, o movimento de pesquisa é sempre singular. Ele exige de nós, pesquisadores e profissionais, uma constante reavaliação de como estamos executando cada passo na desafiadora tarefa de desvelar o que, por vezes, está oculto. No contato com o outro e diante de sua incompletude, aprendemos mais sobre as nossas próprias lacunas. As inquietações e conquistas daqueles que participam da pesquisa oferecem oportunidades para explorar caminhos que antes não eram claros.

Diante do exposto, voltamos nossa atenção para o fenômeno investigado, revisitamos a pergunta que nos guia: de que maneira a abordagem em direitos humanos é realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada no período de 2009 a 2019?

Com base nessa questão que orienta nossa investigação, direcionamos nosso olhar para o contexto das experiências vividas por nossos interlocutores, buscando identificar elementos significativos e relevantes relacionados ao nosso objeto de estudo e à

construção de uma proposta de intervenção que se materializa na elaboração de um produto educacional, contribuindo de alguma forma para mitigar as dificuldades relatadas pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, é crucial ressaltar o que Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam sobre os participantes da pesquisa: eles precisam sentir que seus modos de compreender os fenômenos investigados são contemplados. Os textos produzidos devem expressar não apenas a compreensão pessoal do pesquisador, mas também incluir as percepções dos participantes, pois estes são fundamentais para o processo de pesquisa e para alcançarmos respostas e resultados. Mesmo que as descrições sejam feitas pelo pesquisador, não é aceitável que as vozes dos sujeitos participantes não sejam refletidas.

Assim, nossas análises foram conduzidas utilizando excertos hermenêuticos extraídos dos dados coletados por meio de entrevistas e observações registradas em diário de campo, dando maior ênfase aos relatos e vivências de professores e representantes egressos para que pudéssemos atribuir sentidos e significados ao objeto pesquisado e, assim, atender aos nossos objetivos de pesquisa.

6.4 Começando as trilhas do tempo e horizontes: a Unitarização na Análise Textual discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) adota uma abordagem sistemática para sua implementação, iniciando com o processo de unitarização. Esta fase é especialmente desafiadora e extenuante, exigindo uma leitura intensa e a desconstrução dos textos transcritos, denominado *corpus*. Para atender aos objetivos da pesquisa e abordar as questões formuladas, realizamos uma análise detalhada das falas dos participantes, capturando informações significativas. Esse procedimento resulta na fragmentação dos textos, que nos permite gerar unidades constitutivas, representando as unidades de significado que serão exploradas ao longo da análise dos dados.

Para uma compreensão mais aprofundada, elaboramos quadros que delimitam os códigos das unidades de sentido, os quais servirão como suporte para a análise dos dados coletados. Essa abordagem é essencial, pois implica um movimento recursivo, facilitando a acessibilidade às interações e revisitações no processo analítico. Dessa forma, os quadros não apenas sistematizam a informação, mas também promovem uma dinâmica fluida entre os dados, permitindo uma interpretação mais eficaz. A seguir, apresentaremos

os resultados dessa análise e suas implicações para a pesquisa em questão. O material na íntegra que foi desenvolvido durante a análise de dados conforme ATD está no link disponibilizado no Apêndice B.

Quadro 8 – Síntese sobre Códigos das Unidades de Sentido

Código das Unidades de Sentido

USnPmQx	Sigla	n/m/x
USn	Unidade de Sentido	Unidade de Sentido Número inteiro que representa a ordem a US (Ex.: US01; US02, ... USn)
Pm	Participante conforme a identificação PD1E – Participante Docente 1 na Entrevista conforme ordem de colaboração PEg1E – Participante Egresso 1 na Entrevista e assim por diante	
Qx	Questão	Identificação da questão segundo numeração (1, 2, 3 por diante) por exemplo: Q1, Q2, Q3 etc.

Fonte: Elaboração própria; 2025.

Quadro 9 - Participantes Docentes:

Identificação	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	PD6
Nome Fictício*	Acerola	Goiaba Araçá	Pitanga	Castanha	Banana	Manga

Fonte: Elaboração própria; 2025.

*Nomes designados por considerar o curso de agropecuária com respectiva diversidade existente no ambiente do Instituto Federal pesquisado.

Quadro 10 - Participantes Egressos:

Identificação	PEg1	PEg2	PEg3	PEg4	PEg5	PEg6
Nome Fictício*	Semente	Pecuária	Produ tos	Extensão	Manejo	Agrícola

Fonte: Elaboração própria; 2025.

*Nomes designados por considerar o curso de agropecuária com respectiva diversidade existente no ambiente do Instituto Federal pesquisado.

Adicionalmente, a fragmentação dos textos possibilita uma maior aproximação com o objeto de investigação e revela as diversas formas de sua manifestação. A seguir, apresentamos um excerto de uma transcrição, em que a parte destacada em amarelo ilustra um fragmento relevante, enquanto a unidade de significado é evidenciada em negrito. No contexto analisado, entendemos que a unidade de significado (US) que emergiu foi o respeito à individualidade.

Figura 4 – Registros do Diário de Campo

aprender a respeitar **as outras pessoas, independente do potencial ou não, e também independente de outros fatores**, da diferença entre um atleta, um aluno e outro, então acredito que a gente consegue inserir sim. a questão do direito humano, justamente nas nossas atividades.. (PD2.05)

Contexto analisado gerou a **US Respeito à individualidade**.

Fonte: Elaboração própria; 2025.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), o processo de unitarização constitui o primeiro movimento na análise, caracterizando-se por um exaustivo processo de desconstrução em que as informações são transformadas em componentes elementares relevantes para a pesquisa. Este movimento, que envolve leitura e interpretação, permite que os significantes gerem diferentes significados, resultando na formação de unidades que iluminam aspectos cruciais do fenômeno em análise. Assim, essa etapa inicial é fundamental para a compreensão dos dados coletados.

A unitarização se revela um processo contínuo de leitura e interpretação, no qual os textos são submetidos a um processo de desconstrução, possibilitando a identificação das unidades que elucidam os fenômenos investigados. As unidades de significados, como são denominadas, correspondem a elementos preponderantes e significativos para os objetivos da pesquisa. Portanto, a unitarização transcende uma simples leitura; trata-se de um aprofundamento e imersão nos materiais que constituem o corpus, demandando um movimento de total impregnação que é exigente e trabalhoso, conforme ressaltado por Moraes e Galiuzzi (2016).

A compreensão do processo de unitarização é caracterizada por um intenso ir e vir, envolvendo leituras e desconstruções dos textos para a interpretação das informações. A partir desse laborioso processo, é possível reunir e identificar os sentidos que dialogam

com os objetivos da pesquisa. Neste contexto, nosso problema de pesquisa esteve intimamente entrelaçado com essa trajetória inicial, ao investigar que viés a educação em direitos humanos colaborou com a formação humana integral dos estudantes no Ensino Médio Integrado Curso Técnico em Agropecuária do Campus Manaus Zona Leste, do Instituto Federal do Amazonas (CMZL/IFAM) no contexto da educação profissional tecnológica no período de 2009-2019.

Inicialmente, iniciamos a leitura dos materiais provenientes das entrevistas realizadas. Essas entrevistas resultaram em dez transcrições que foram submetidas a uma análise minuciosa e fragmentada. O processo de unificação das transcrições demandou um tempo considerável, em virtude da riqueza de informações contidas e da necessidade constante de imersão no material produzido. Tal abordagem é característica da Análise Textual Discursiva (ATD), que exige uma leitura e interpretação contínuas dos dados apresentados. Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que esse processo é de natureza desconstrutiva, promovendo explosões de ideias e uma verdadeira imersão no fenômeno em investigação.

Nas entrevistas, aplicamos os procedimentos de unitarização que também foram utilizados nos diários de campo, os quais consistiram em:

- Seleção dos fragmentos que responderiam ao objeto investigado;
- Destaque para os fragmentos relevantes no documento do *Word*;
- Em seguida, copiamos os excertos em um quadro e atribuímos as devidas unidades de significado.

Durante o processo de unitarização das entrevistas, foi imprescindível realizar constantes revisitações aos materiais transcritos. Isso se fez necessário especialmente em virtude da análise das falas dos participantes da pesquisa e das percepções que estes têm em relação às questões abordadas. Tal abordagem visou captar significados que vão além da superfície, buscando uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado, em um intenso exercício hermenêutico. Segundo Hermann (2010), a leitura de textos é uma experiência hermenêutica, na medida em que envolve uma busca por interpretação e esclarecimento dos pressupostos teóricos contidos no texto, assim como de suas tradições culturais. Essa prática pode ser entendida como uma busca pela essência do que foi relatado.

A imersão nas transcrições das entrevistas teve como objetivo captar os sentidos e significados subjacentes, permitindo-nos compreender o que, de fato, os entrevistados

estavam expressando. Conforme aponta Cabral (2021, p. 136), "apenas descrever os acontecimentos sem evidenciar a estrutura dos significados e sentidos das expressões dos vivenciados nos manteria restritos ao campo descritivo [...]". Assim, realizamos leituras atentas desse material, destacando excertos relevantes, sempre com atenção aos objetivos da pesquisa e à essência dos relatos dos participantes. Essa abordagem nos possibilitou uma análise mais profunda e reflexiva das narrativas apresentadas.

Com o intuito de organizar e facilitar a compreensão do processo, elaboramos um quadro que integra a unitarização dos diários de campo e das entrevistas. Este quadro geral foi desenvolvido para agrupar as unidades de significado e os excertos de origem, em consonância com os objetivos da pesquisa (Cunha, 2021). Essa abordagem sistemática permite uma visualização mais clara das conexões entre os dados analisados.

A partir dessa metodologia, identificamos um total de 78 Unidades de Significado (US), das quais 21 foram extraídas dos diários de campo e 57 resultaram das entrevistas, conforme detalhado no quadro subsequente. Essa classificação estruturada dos dados possibilita uma análise aprofundada e facilita a interpretação dos fenômenos estudados, contribuindo para a robustez da pesquisa.

Quadro 11 – Síntese das Unidades de Significado obtidas com as entrevistas e os diários de campo

Quant.	UNIDADES DE SIGNIFICADO: ENTREVISTAS E DIÁRIOS DE CAMPO
01	Construção do conceito de direitos humanos
02	As redes sociais para combater a contra a ciência
03	Estudantes tecnológicos
04	Diversidade nas Atividades Educativas
05	Respeito às Regras e à Individualidade
06	Conteúdos na perspectiva da formação humana integral
07	Direitos Humanos e Trabalho
08	Temáticas relevantes: Gênero e Sexualidade; Política e Racismo
09	Diálogo de Cidadania
10	Conexão com a Realidade dos Alunos
11	Integração Teoria-Prática
12	Interdependência de ciência social e ser humano

13	Formação Social e Ambiental
14	Noção de Humanidade e Humanismo
15	Mudanças de Mentalidade
16	Atividades Passadas e Relevância Atual
17	Integração Contínua dos Direitos Humanos
18	Relevância do cotidiano para inserir os direitos nas aulas
19	Feedback dos Alunos
20	Itinerário Educacional
21	Concepções Liberais e Humanistas
22	Foco na Linguagem
23	Ética da Diferença e Justiça Planetária
24	Relações de trabalho
25	Temáticas em EDH como engrenagem
26	Educação cidadã
27	Importância da Política e da Democracia
28	Compreensão das Leis
29	Uma abordagem pedagógica que destaca a interconexão entre direitos sociais, civis e humanos
30	Formação integral da pessoa
31	Contextualização das Questões Ambientais
32	Autonomia como diferencial
33	Interseccionalidade
34	Violência Estrutural
35	Experiência de monitoria com desenvolvimento de habilidades
36	Participação em projetos com interrupção
37	Impacto pessoal e educacional pela pesquisa
38	Extensão com Impacto comunitário
39	Histórico da instituição
40	Trabalhar olhando os aspectos necessários
41	O aluno ideal antes
42	Formação da pessoa
43	Consideram a formação para cidadania
44	Existência do estudante

45	Tema transversal
46	Reflexão crítica do dia a dia
47	Desenvolvimento integral do indivíduo pela prática cidadã
48	Trabalho pedagógico articulado com saberes e experiências à aprendizagem
49	Cultura Organizacional influenciando nas escolhas
50	Ementa para os diálogo pedagógico
51	Interação dos profissionais
52	Saberes e experiencias profissionais
53	Desafios institucionais postos
54	Formação continuada
55	Experiência prática com envolvimento dos estudantes
56	Dimensão ética e pedagógica
57	Contextualização e Variedade dos Recursos Utilizados
58	Seleção dos Textos conforme perfil dos alunos
59	Inclusão com empoderamento
60	A pesquisa e o diálogo como fundamentos educativos
61	Prevenção da Repetição da História
62	Valorização do Conhecimento Diversificado
63	Cotidiano Humanizado na formação dos alunos
64	Abordagem da extensão rural
65	Atividades Práticas Prazerosas na visão estudantil
66	Crítica ao Método de Avaliação tradicional
67	Interdisciplinaridade
68	Desconforto com Aulas Teóricas expositivas
69	Preferência por Aulas ao Ar Livre
70	Envolvimento estudantil em Atividades Criativas
71	Experiência Marcante proporcionada pela visita técnica
72	O humanismo nas disciplinas
73	Vivenciar a geração
74	A dimensão humana sem banalizar as regras
75	O processo de transformação é coletivo
76	O conhecimento é construído não fragmentado

77	Participação dos discentes na elaboração dos documentos educativos enquanto exercício formativo
78	Responsabilidade de pensar o futuro

Fonte: Elaboração própria; 2025.

É importante destacar que, durante a análise, identificamos unidades repetidas e outras que apresentavam semelhanças, para as quais adotamos critérios semânticos com o intuito de reorganizá-las adequadamente. Esse processo foi esclarecido ao longo da contextualização dessas unidades, na qual foram identificados núcleos de sentido e estabelecidas relações contextuais entre elas (Campos, 2022). Essa abordagem nos permitiu uma compreensão mais profunda das interconexões entre os dados e suas respectivas significações. No quadro 11, é possível observar um panorama desse processo, no qual realizamos a unitarização geral e a contextualização das unidades analisadas.

Quadro 12 – Síntese das Unidades de Significado Contextualizadas

OBJETIVO ESPECÍFICO 1		
Identificar que abordagem em direitos humanos foi realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019		
Unidades de Significado	Excerto/Fragmento	Contextualização
Construção do conceito de direitos humanos	Então, lá dentro do Império Romano, na formação do direito, na construção do direito romano, a gente já tem uma luta entre uma classe trabalhadora que vai entrar em conflito com uma classe dominante. Então, passa-se algum tempo, aí a gente chega lá, na França, na luta pela liberdade, igualdade, fraternidade, também tem o embasamento para, posteriormente, a construção de um conceito de direitos humanos,	O discurso avança para a Revolução Francesa, associando as lutas históricas pela liberdade, igualdade e fraternidade à construção dos conceitos contemporâneos de direitos humanos
As redes sociais para combater a ciência	apesar que a gente hoje tem uma situação que a gente acaba tendo que entrar em conflito por um movimento que ele poderia ser melhor utilizado, as redes sociais, mas a gente percebe que hoje a gente luta por uma contra a ciência, por um movimento contrário à ciência dentro das redes sociais.	Abordam-se os desafios atuais que os educadores enfrentam, especialmente em relação à desinformação nas redes sociais.
Estudantes tecnológicos	Então, a gente pensa assim, os nossos estudantes, eles são	A reflexão sobre o uso da tecnologia pelos estudantes

	tecnológicos , eles não são, eles têm, muitos deles, a grande maioria, eles sabem usar o telefone celular, o WhatsApp	revela uma preocupação com a formação integral dos alunos. Para discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis.
Diversidade nas Atividades Educativas	De várias formas, são atividades diversificadas, mas nós fazemos muita questão dentro da nossa aula também, os jogos, onde as pessoas têm que aprender a respeitar regras, aprender a respeitar as outras pessoas , independente do potencial ou não	destaca a importância de utilizar atividades diversificadas no processo educativo, incluindo jogos. Essa diversidade é fundamental para engajar os alunos e atender a diferentes estilos de aprendizado assim como o respeito às regras e à individualidade.
Conteúdos na perspectiva da formação humana integral	Diretamente não, mas indiretamente aborda sim. Eu, por exemplo, nas aulas que eu ministro, todo dia eu converso alguma coisa sobre a formação, sobre a individualidade de cada um e tudo mais.	Embora reconheça que os conteúdos abordados nas aulas não tratam diretamente da formação humana integral, ele acredita que indiretamente contribuem para isso. A conversa sobre individualidade e formação pessoal em sala de aula é um passo importante para desenvolver a consciência crítica dos alunos sobre si mesmos e suas interações sociais.
A vida do aluno como temática para direitos humanos	Porque o próprio existir daquele aluno, né, pode ser um tema dentro do tema dos direitos humanos.	de forma transversal: o trabalho com jovens, a influência da família (consciente que a família já pode ter certo comprometimento negativo ou positivo, além da bagagem cultural). O ambiente escolar não é o único meio de aprendizagem. A conexão entre a experiência do aluno e os direitos humanos é enfatizada, sugerindo que a vivência e as realidades sociais dos estudantes são fundamentais para a abordagem educacional.
Direitos Humanos e Trabalho	A gente tem a questão do trabalho, por exemplo, porque o trabalho é um direito social, mas também é um direito humano que ele seja um trabalho adequado,	É mencionado o trabalho como um direito social e humano, ressaltando a importância de condições dignas de trabalho e salários adequados. Essa conexão

	com condições boas, que a pessoa tenha um salário digno , porque ela precisa ter a base do sustento dela a partir disso.	entre trabalho e direitos humanos é essencial para formar cidadãos conscientes de suas necessidades e direitos.
Temáticas relevantes: Gênero e Sexualidade; Política e Racismo	A gente pode tratar do tema de direitos humanos quando a gente fala, por exemplo, de gênero, A gente fala de gênero, sexualidade, respeito também à mulher, respeito às pessoas que tenham sua orientação sexual diferente do que é o normativo.	A inclusão de temas como gênero e sexualidade demonstra uma preocupação com a diversidade e o respeito às identidades individuais. Promovendo um ambiente inclusivo.
Diálogo de Cidadania	Ela aparece no terceiro trimestre especificamente com o diálogo de cidadania . Então, a minha forma de ensinar, eu trago questões que as coisas concretas, mais próximas possíveis da realidade deles e da realidade da formação integrada que eles são adquirindo para daí	A menção ao "diálogo de cidadania" indica que a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Fonte: Elaboração própria; 2025.

No que tange à contextualização das unidades, Moraes e Galiuzzi (2016) ressaltam sua relevância, especialmente em relação à interação entre texto e contexto. O aprofundamento das leituras ocorre a partir do contexto, e os autores alertam para o risco de fragmentação; quanto mais fragmentado o texto, menor se torna sua contextualização. Assim, torna-se imprescindível que cada pesquisa defina seus próprios modos de contextualização, uma vez que essa prática é fundamental para a análise crítica dos dados.

Nesse sentido, Galiuzzi et al. (2020) enfatizam a importância da escrita e da contextualização como ferramentas para situar o fenômeno sob investigação em seus contextos mais próximos. Na Análise Textual Discursiva (ATD), a escrita permite o fortalecimento dos argumentos sobre novas compreensões e capacita o autor a posicionar o fenômeno investigado dentro de seus contextos relevantes. Portanto, as unidades geradas devem ser devidamente contextualizadas para garantir sua relevância.

Adicionalmente, a movimentação constante entre leitura e reanálise, característica da ATD, revela aspectos que não são imediatamente evidentes nos discursos, mas que se tornam latentes ao longo do processo. Nem todos os sentidos se manifestam de forma clara, e é por meio do exercício de impregnação e identificação do que está oculto que

conseguimos perceber novas significações. Essa prática nos permitiu captar as sutilezas das narrativas dos participantes, proporcionando uma validação mais robusta das unidades de significado em alinhamento com os objetivos e questões da pesquisa.

Dessa forma, a partir das unidades de significado e suas respectivas contextualizações apresentadas ao longo desta seção, iniciamos a segunda etapa da ATD, que se refere ao processo de categorização. Esta fase é crucial para a organização e sistematização dos dados, permitindo que as unidades sejam agrupadas de acordo com suas afinidades semânticas, contribuindo assim para uma análise mais abrangente e fundamentada do fenômeno investigado.

Na segunda etapa da Análise Textual Discursiva, a unitarização, foi concebida pela análise dos Diários de Campo. Essa escolha se deu em função de seu menor volume (Cunha, 2022) e pela presença de registros iniciais das impressões e reflexões da pesquisadora, que poderiam enriquecer a análise dos demais materiais. Essas anotações poderiam conter informações que eventualmente não foram registradas em momentos posteriores, além de expressões e falas dos sujeitos que ultrapassaram as questões que lhes foram apresentadas, assim como dados que poderiam não ser considerados relevantes para a pesquisa.

Os Diários de Campo funcionaram como um filtro, permitindo a remoção de excessos e servindo como uma "cobertura" que complementa informações já relevantes. Abaixo, apresentamos um fragmento de um registro de um dos diários de campo (diário 03), no qual expressamos nossas impressões sobre as falas do sujeito e seu comportamento em relação à pergunta realizada naquele momento. Os pontos mais significativos foram destacados em negrito para facilitar a análise.

Figura 5 – Fragmentos do Diário de Campo

Porque **o próprio existir daquele aluno, né, pode ser um tema dentro do tema dos direitos humanos**. A gente tem a questão do trabalho é um **direito social**, mas também é um direito humano que ele seja um **trabalho adequado**, com condições boas, que a pessoa tenha um **salário digno**, porque ela precisa ter base do sustento dela a partir disso.

Diário de Campo 03

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2024

Realizamos uma leitura rigorosa do material transcrito dos diários de campo, que consistiram em dez anotações, correspondendo a um diário para cada entrevista realizada, as quais foram elaboradas a partir das observações e impressões da pesquisadora. A escolha de iniciar o processo de unitarização pelos diários de campo permitiu um conhecimento aprofundado do material produzido, facilitando o início do trabalho com um volume de informações mais “enxuto”. Essa abordagem é justificável, uma vez que, conforme assinalado por Moraes e Galiazzi (2006, p. 124), “o processo da unitarização é inseguro, especialmente no início”. Dessa forma, a constante apropriação de textos do corpus torna-se crucial para mitigar inseguranças, considerando que cada leitura é única e objetiva, podendo revelar novas informações, já que toda leitura é, por sua natureza, uma interpretação (Copetti, 2018).

Os diários foram transcritos em um documento do Word, adequadamente identificados por códigos, com o intuito de garantir o sigilo dos participantes e organizar o processo de unitarização. Após várias leituras, foram identificadas frases e expressões que se alinhavam aos problemas e objetivos da pesquisa. Esses fragmentos destacados foram denominados excertos, a partir dos quais extraímos a ideia principal, que corresponde ao nosso entendimento prévio sobre os temas abordados nas entrevistas. A partir desses excertos, extraímos a ideia central, que reflete nosso entendimento prévio sobre o tema em questão. É importante destacar que, na representação do fragmento apresentada na imagem 05, a ideia principal das unidades/excertos é evidenciada por meio da utilização de palavras em negrito, conforme indicado abaixo.

Figura 6- Representação da unidade ou excerto

Então, a gente tem, enquanto docente, saber as medidas de como eu vou colocar minhas experiências e meus saberes, outros, dentro de **uma estrutura de sala de aula**. Porque o mediador aqui, é o plano de curso.

Unidade/excerto destacado

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2025

Dessa maneira, esse movimento nos levou à busca pelos excertos hermenêuticos, que são entendidos como fragmentos de textos que contêm a representação das falas ou escritas dos sujeitos analisados e que melhor refletem o que estamos investigando

(Cabral, 2021, p. 135). A identificação desses excertos é crucial para a compreensão do fenômeno em questão, pois permite uma análise mais aprofundada das narrativas e das experiências vividas pelos participantes.

Conforme ressaltam Moraes e Galiuzzi (2016), é fundamental que o pesquisador implemente um sistema de codificação para identificar os textos originais, suas unidades de significado e outros elementos pertinentes à análise. Tal abordagem possibilita o retorno aos textos originais sempre que necessário, permitindo a realização dos movimentos de idas e vindas, característicos da Análise Textual Discursiva (ATD). Este processo de análise exige que as unidades sejam relacionadas às categorias construídas dentro desse movimento espiral de interpretação e construção do material (Cunha, 2022, p. 97).

Assim, procedemos à codificação dos excertos/fragmentos destacados. Utilizando os documentos do Word que contêm as entrevistas transcritas e os diários de campo, realizamos a seleção dos excertos e destacamos as ideias principais em negrito. Em seguida, inserimos caixas de comentário, onde, além do código, acrescentamos informações adicionais que nos auxiliariam na formulação do contexto das unidades de significado, enriquecendo a compreensão do material analisado.

As entrevistas e diários de campo foram transcritos em um documento do Word, com a adoção de códigos específicos para assegurar a confidencialidade dos participantes, além de facilitar a organização do processo de unitarização. Após um exame cuidadoso das transcrições, foram identificadas expressões e frases que se relacionavam diretamente com o problema de pesquisa e seus objetivos. Esses fragmentos destacados foram denominados "unidades de sentido", dos quais extraímos a ideia principal, que representa nosso entendimento prévio sobre o tema. É importante mencionar que, na representação de um fragmento, conforme ilustra a imagem 05, as ideias principais estão destacadas em negrito, conforme indicado pela seta.

Esse processo inicial de identificação e separação dos excertos hermenêuticos é fundamental, pois esses fragmentos textuais representam a essência do que os sujeitos analisados expressaram e constituem a melhor aproximação do que estamos investigando (Cabral, 2021, p. 135). Moraes e Galiuzzi (2016) sublinham a importância de que o pesquisador estabeleça um sistema de codificação para identificar os textos originais e suas unidades de significado, permitindo que se retorne aos textos quando necessário.

Essa prática é essencial para um processo analítico que requer a relação contínua entre as unidades de análise e as categorias construídas em um movimento espiral de interpretação e construção do material (Cunha, 2022, p. 97).

Dessa forma, a codificação das unidades destacadas foi realizada, utilizando os documentos do Word que continham as entrevistas e diários de campo. As unidades foram destacadas, e suas ideias principais foram ressaltadas em negrito. A partir da desmontagem dos textos, foi possível identificar a origem dos materiais por meio de um sistema de códigos que indicava a fonte de cada unidade. Utilizamos uma letra para denotar o tipo de documento (D para diários e E para entrevistas), juntamente com uma numeração que representa a sequência de produção, separada por um traço, e outra numeração relativa à localização da Unidade de Significado ao longo dos textos.

Conforme afirmam Moraes e Galiuzzi (2016), é crucial que o pesquisador saiba, em cada momento da análise, quais documentos originaram cada unidade de análise, garantindo assim a rastreabilidade das informações. Para fins didáticos, exemplificamos a criação de uma unidade de análise, como no caso do código PD1E (Participante Docente 1 na entrevista) bem como Peg1E (Participante Egresso 1 na Entrevista). Em relação aos códigos do diário de campo, foram assim registrados: PD1DC.1 (Participante Docente - PD 1 no Diário de Campo - DC) ou PEg1DC.1 (Participante Egresso - PEg 1 no Diário de Campo - DC), que corresponde ao participante, conforme ordem de colaboração, para o diário de campo destacado no texto e, após o ponto, a numeração da unidade de significado. Esse processo de fragmentação textual resulta da realização de uma ou mais leituras, seguido pela identificação e codificação de cada fragmento destacado, culminando na formação das unidades de análise (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 41).

O processo de desfragmentação dos textos, essencial para a unitarização, é uma tarefa que demanda esforço e múltiplas leituras do material. Cabral (2021, p. 135) ressalta que esse exercício de idas e vindas é o que motiva a busca por excertos hermenêuticos, que contêm a representação daquilo que é verbalizado pelos sujeitos analisados e que se aproxima do foco da investigação. Assim, avançamos para a explicação sobre a criação das unidades de significado identificadas.

Moraes e Galiuzzi (2016) enfatizam que, nesse estágio, o pesquisador assume um papel mais ativo, decidindo até onde fragmentar os textos, o que determinará a amplitude das unidades de análise. É importante reconhecer que, à medida que um texto

é fragmentado, a manutenção do contexto original torna-se mais complexa. Os autores assinalam que a criação de unidades de significado é um processo gradual que envolve explicitação e refinamento das unidades de base, sendo essencial o julgamento crítico do pesquisador (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 41).

Na escrita, o pesquisador ocupa um espaço fundamental, e a escolha cuidadosa das unidades de significado impacta diretamente todo o processo da pesquisa, especialmente os resultados obtidos. Dessa forma, organizamos as unidades de significado em conformidade com os objetivos específicos da pesquisa, utilizando quadros elaborados em um documento do Word, nos quais identificamos a origem do material e organizamos os excertos, preservando a ideia principal de cada um e atribuindo códigos para facilitar sua localização.

Moraes e Galiuzzi (2016) também observam a importância da validade das unidades de significado em seu processo de construção. Essas unidades precisam estar intimamente ligadas ao fenômeno estudado, alinhando-se aos objetivos da pesquisa e respeitando os discursos originários que contribuirão para a redação de textos interpretativos e descritivos sobre o fenômeno em questão (Cunha, 2022). Com essa compreensão, seguimos para a análise dos fragmentos/excertos selecionados e a definição das unidades de significado que eles representam, sempre mantendo o foco no fenômeno que nos guia nesta pesquisa.

A análise apresentada no Quadro 12 refere-se a uma montagem que representa um fragmento das unidades de significado extraídas dos diários de campo, utilizada para exemplificar o processo analítico. É importante ressaltar que o quadro completo, contendo todas as unidades de significado identificadas, pode ser encontrado no Apêndice B. A partir da revisão de doze diários de campo, foram coletadas um total de 21 unidades de significado, evidenciando a riqueza e a diversidade das informações obtidas durante a pesquisa. Esses dados ilustram a profundidade das análises realizadas e servem como base para a interpretação dos resultados. A apresentação das unidades de significado é fundamental para compreender a estrutura subjacente às narrativas coletadas. Assim, a montagem descrita proporciona uma visão clara e objetiva das análises efetuadas até o momento.

Quadro 13 – Síntese das Unidades de Significado dos Diários de Campo

OBJETIVO ESPECÍFICO 1		
Identificar que abordagem em direitos humanos foi realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019		
CÓDIGO	FRAGMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PEg4DC.10	Além do ensino médio, a gente tem uma profissionalização, que é o ensino técnico. E, além de tudo isso, a gente tem um espaço que é uma formação cidadã.	Formação cidadã
PD2DC2	Não podemos trabalhar só voltado pensando em um aspecto. Temos que ver todos os aspectos necessários	Trabalhar olhando os aspectos necessários
PD3DC.9	A questão do discutir o outro , ela é fundamental.	Existência do estudante
OBJETIVO ESPECÍFICO 2		
Analisar quais áreas de integração do curso técnico em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019, mediante pesquisa documental colaboraram para que a educação em direitos humanos possibilitasse a formação humana integral.		
CÓDIGO	FRAGMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PD5DC.18	Só tem dilemas. Os desafios são postos.	Desafios institucionais postos
PD4DC.16	que as experiências são importantes e saber das tuas experiências e dos teus saberes,	Saberes e experiências profissionais
PD4DC.15	aquilo que tu pode levar para diálogos, de acordo com as balizas da tua ementa.	Ementa para os diálogo pedagógico
OBJETIVO ESPECÍFICO 3		
Investigar no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e nas atividades docentes desenvolvidas, no período de 2009 a 2019, se estes propuseram a formação humana integral aos estudantes do curso técnico em agropecuária na forma integrada.		
CÓDIGO	FRAGMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PDDC6.23	a gente tem que entender também que geração nós estamos vivenciando	Vivenciar a geração

PDDC.26	E é preciso que essa troca de saberes, não é só o planejamento das disciplinas, mas que a gente faça também essa troca de experiência, de perspectiva entre os conhecimentos para a gente poder até ajudar um conhecimento a ajudar o outro , no sentido de a gente tornar um pouco mais... uma visão mais ampla	O conhecimento é construído não fragmentado
PD6DC.22	ensino integrado acontece e articula com essa dimensão de você colocar o humanismo nas disciplinas naturais, nas matemáticas e nas nossas também	O humanismo nas disciplinas

Fonte: Elaboração própria; 2025.

A importância do movimento de idas e vindas proporcionado pela ATD torna-se evidente ao considerarmos as diversas camadas de significado que emergem desse processo. Durante cada retorno e caminhada, foi possível identificar aspectos que não estavam imediatamente visíveis nos discursos, mas que se manifestavam de forma latente. É relevante destacar que nem todos os sentidos se expressam de maneira explícita; muitos deles requerem um trabalho de imersão e a habilidade de reconhecer o que se encontra oculto. Nesse sentido, a percepção do novo ocorre quando conseguimos interpretar as entrelinhas dos discursos dos sujeitos, permitindo assim uma compreensão mais profunda.

Através da contextualização, conseguimos validar as unidades de significado, assegurando que estas se alinhassen aos objetivos e problema de pesquisa delineados. Esse alinhamento é crucial, pois garante que a interpretação dos dados coletados não apenas se mantenha fiel ao que foi expresso, mas também que abarque as nuances que podem não ser imediatamente evidentes. Assim, a análise se enriquece, permitindo que os significados sejam explorados em sua totalidade.

Com base nas unidades de significado e suas respectivas contextualizações apresentadas ao longo desta seção, iniciamos a segunda etapa da ATD, que se concentra na categorização. Este processo de categorização é fundamental, pois possibilita a organização dos dados em categorias significativas, facilitando a análise e a interpretação dos resultados. A categorização não apenas sistematiza as informações, mas também

propicia um espaço para o emergir de novas compreensões e insights que podem influenciar as etapas subsequentes da pesquisa.

6.5 Percurso das Trilhas do Tempo e Horizontes – A Categorização na Análise Textual Discursiva

O percurso das trilhas do tempo e horizontes, que metaforicamente representa as fases da Análise Textual Discursiva (ATD), nos leva a um momento fundamental de reorganização dos fragmentos coletados. Este processo que envolve o percurso na caminhada sugere que, mesmo quando completar o trajeto, ele nunca estará verdadeiramente finalizado. A cada passo concretizado, a dimensão e a forma das trilhas se expandem. Analogamente, na ATD, o fenômeno analisado permanece em constante transformação e atualização; cada fragmento adicionado altera a estrutura da análise, introduzindo novas nuances, perspectivas e interpretações, de modo que a compreensão do objeto de estudo nunca se revela em sua plenitude, mas sim se abre a novas possibilidades de interpretação e ação.

Com essa perspectiva em mente, iniciamos a segunda etapa da ATD, que envolve a categorização dos dados. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 44), a categorização é definida como um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Esse processo consiste em reorganizar as informações fragmentadas durante a fase de unitarização, unindo elementos que compartilham significados semelhantes. Esse momento é caracterizado pela nomeação e definição de categorias mais precisas que vão sendo construídas ao longo da análise.

É essencial salientar que as categorias podem ser desenvolvidas em diferentes níveis, que podem ser categorizadas como iniciais, intermediárias e finais, conforme a abordagem de Moraes e Galiazzi (2016). No contexto desta pesquisa, adotamos um método indutivo, que nos conduz do geral para o específico. As categorias geradas neste estudo são consideradas emergentes, uma vez que surgiram das informações extraídas do corpus analisado. Trata-se de um processo que envolve a comparação e o contraste entre as unidades de análise, permitindo que o pesquisador organize conjuntos de elementos semelhantes com base em seu conhecimento prévio. Assim, avançamos do particular para o geral, resultando na formação de categorias emergentes.

O processo de contextualização das unidades de significado foi crucial nesse estágio, permitindo estabelecer uma articulação coerente entre os significados, ao mesmo tempo em que convergiu aqueles com sentidos aproximados. Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam que a caracterização da ATD deve considerar as propriedades exigidas das categorias de análise, o que implica que estas precisam ser válidas e pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto em análise.

No que diz respeito aos níveis de categorização, Sousa (2006) enfatiza que as categorias iniciais derivam de aproximações sucessivas das unidades analisadas, e à medida que essas categorias se aproximam, elas moldam as categorias intermediárias. Cabral (2021) complementa essa ideia ao destacar o movimento de observar unidades que se assemelham e se afastam; quando se aproximam, geram novas categorias. Após um agrupamento suficiente, as categorias geralmente oferecem um significado ampliado ao pesquisador, transitando de categorias iniciais para intermediárias e, finalmente, a categorias finais que desvelam o fenômeno em estudo.

A categorização é um processo exigente que nos força a lidar com a insegurança e a incerteza quanto à emergência de novos modos de compreensão dos fenômenos investigados. A manifestação dessas novas compreensões não ocorre em um tempo definido; é um processo gradual, onde, à medida que nos aprofundamos nos materiais e integramos conhecimentos prévios, novas informações sobre o fenômeno surgem. Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 101), “os temas e seus significados são permanentemente construídos e reconstruídos pelo pesquisador, tanto em função de suas próprias teorias como dos contextos de produção que se originaram”.

Outro aspecto importante a ser considerado na categorização é o valor atribuído à linguagem. Ao distanciar-se das abordagens positivistas e aproximar-se da hermenêutica, a ATD valoriza a multiplicidade de compreensões dos fenômenos, tendo a linguagem como ponto de partida. Essa abordagem reconhece a importância de diversas vozes e sujeitos durante a leitura e interpretação dos textos, conforme argumentam Moraes e Galiuzzi (2016).

Durante a categorização, adotamos uma abordagem subjetiva, fundamentada no material analisado. Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam que essa abordagem resulta em uma diversidade de possibilidades para a formação de categorias, influenciadas pelas teorias e conhecimentos do pesquisador. Assim, respeitando as vozes e os sujeitos

participantes da pesquisa, o pesquisador realiza uma construção de categorias que valoriza as perspectivas e construções dos participantes, promovendo um processo de reconstrução e explicitação das categorias que as informações coletadas permitem estabelecer.

Para organizar essas categorias, optamos por uma abordagem que possibilita a aglutinação das ideias, conforme abordado por Moraes e Galiuzzi (2016), que propõem diferentes formas de estruturar o que denominam “elementos centrais”. Dessa maneira, buscamos uma categorização que não apenas represente o fenômeno em estudo, mas que também dê voz aos participantes e às suas experiências, contribuindo para uma análise mais rica e multifacetada.

Para a organização das categorias, optamos por um método específico para aglutinar as ideias, conforme as abordagens apresentadas por Moraes e Galiuzzi (2016), que discutem diversas maneiras de estruturar o que denominam elementos centrais. Entre as estratégias que utilizamos, destacam-se:

1. A identificação de significados semelhantes, que permite agrupar categorias que compartilham características em comum;
2. O estabelecimento de relações entre os elementos que compõem cada categoria, facilitando a compreensão de suas interconexões;
3. A realização de comparações entre as categorias, que possibilita uma análise mais aprofundada das semelhanças e diferenças;
4. A identificação de convergências e divergências, que ajuda a revelar nuances importantes nas categorias formadas;
5. A evidência do contexto em que essas categorias se manifestam, proporcionando uma compreensão mais rica das circunstâncias que as envolvem;
6. A articulação com os objetivos da pesquisa, assegurando que as categorias estejam alinhadas com as metas e questões investigativas propostas, entre outras abordagens.

Com base nessa compreensão, procedemos à construção de nossas categorias, que incluem categorias iniciais, intermediárias e finais, fundamentadas em três elementos centrais. Primeiro, realizamos a aglutinação das categorias que apresentavam significados semelhantes. Em seguida, estabelecemos as inter-relações entre os elementos que compõem essas categorias. Por fim, articulamos as relações com os objetivos da pesquisa, visando à criação de categorias que fossem válidas e pertinentes. Para isso, foi necessário

realizar sucessivos retornos ao material do corpus, com uma atenção especial às unidades de significado e suas respectivas contextualizações, processo que denominamos de unitarização, para a emergência das categorias iniciais desta pesquisa.

É imperativo mencionar que conduzimos esse processo de categorização com nossos objetivos específicos como guia, o que também fortalece a validade das categorias formadas. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 48), “as categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados”. Com esse raciocínio em mente, organizamos a categorização de forma sistemática. A seguir, apresentamos no Quadro 14 um fragmento exemplificativo desse processo, que ilustra as etapas e decisões tomadas durante a análise.

Quadro 14 – Fragmento exemplificativo do processo

UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS INICIAIS
Construção do conceito de direitos humanos	Processo Formativo dos Direitos Humanos Juventude (s) como direito humano A categoria trabalho como direito humano Integração teoria-prática conectados à realidade dos alunos Formação social e ambiental Noção de Humanidade e Humanismo
As redes sociais para combater a contra a ciência	
Estudantes tecnológicos	
Diversidade nas Atividades Educativas	
Respeito às Regras e à Individualidade	
Conteúdos na perspectiva da formação humana integral	
Direitos Humanos e Trabalho	
Temáticas relevantes: Gênero e Sexualidade; Política e Racismo	
Diálogo de Cidadania	
Conexão com a Realidade dos Alunos	
Integração Teoria e Prática	
Interdependência de ciência social e ser humano	
Formação Social e Ambiental	
Noção de Humanidade e Humanismo	
Desenvolvimento integral do indivíduo pela prática cidadã	Contribuições para a formação de cidadãos críticos e participativos Elementos da cultura organizacional moldam as práticas pedagógicas e as decisões institucionais
Trabalho pedagógico articulado com saberes e experiências à aprendizagem	
Cultura Organizacional influenciando nas escolhas	

Ementa para os diálogo pedagógico	
Interação dos profissionais	
Saberes e experiencias profissionais	
Desafios institucionais postos	
Formação continuada	
Experiência prática com envolvimento dos estudantes	
Dimensão ética e pedagógica	
Contextualização e Variedade dos Recursos Utilizados	
Seleção dos Textos conforme perfil dos alunos	
Inclusão com empoderamento	

Fonte: arquivo pessoal (2025)

Com base nas unidades de significado, realizamos a aglutinação daquelas que apresentavam significados semelhantes e que se repetiam em diferentes momentos ao longo dos textos. Esse processo de análise resultou na formação das categorias iniciais. As categorias emergentes foram desenvolvidas a partir das 78 unidades de significado identificadas na primeira fase da Análise Textual Discursiva (ATD), denominada unitarização. Deste modo, foram geradas oito categorias iniciais que se destacaram no decorrer da análise.

No quadro a seguir será apresentado o movimento da categorização inicial, intermediária e final. Importa esclarecer que cada cor representa um objetivo da pesquisa: o tom ouro equivale ao objetivo 01, o tom verde ao objetivo 02 e o tom azul ao objetivo 03.

Movimentos Relacionais da Categorização

Quadro 15 – Representação do Movimento da Categorização

Unidades de Sentido	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
Construção do conceito de direitos humanos	Processo Formativo dos Direitos Humanos	Educação crítica para valoração da ciência e pesquisa	
As redes sociais para combater a contra a ciência	Tecnologia e Educação	Educação crítica para valoração da ciência e pesquisa	

Trabalhar olhando os aspectos necessários			Abordagem pedagógica fundamentada para a formação humana integral de cidadãos
Estudantes tecnológicos	Desafios Contemporâneos na Educação		
Diversidade nas Atividades Educativas	Diversidade de atividades educativas com inserção dos Direitos Humanos	Abordagem pedagógica que valorize a Educação como processo dinâmico e multifacetado	
Respeito às Regras e à Individualidade	Respeito às regras e à individualidade		
Conteúdos na perspectiva da formação humana integral	Inserção dos Direitos Humanos nas atividades		
Direitos Humanos e Trabalho	Juventude (s) como direito humano	A educação sociológica como agente de transformação aos jovens para multiplicar conhecimento e respeito aos DH em suas comunidades	
Temáticas relevantes: Gênero e Sexualidade; Política e Racismo	A categoria trabalho como direito humano Temáticas importantes para a sala de aula Sensibilização Limitações do Contexto familiar		
Diálogo de Cidadania	Diálogo de cidadania	Prática pedagógica comprometida com a formação cidadã	
Conexão com a Realidade dos Alunos	Integração teoria-prática conectados à realidade dos alunos		
Integração Teoria-Prática			
Interdependência de ciência social e ser humano	Interdependência entre ciência social e Ser Humano	Inter-relação entre geografia, ser humano e a formação integral do indivíduo.	
Formação Social e Ambiental	Sistemas Naturais e Recursos Formação social e ambiental Formação Humana Integral		
Noção de Humanidade e Humanismo	Reflexão Crítica e desafiadora proporcionada pela disciplina	Abordagem pedagógica crítica e reflexiva no ensino com temas	

	Estratégia Pedagógica para o diálogo	como ética e direitos	
	Noção de Humanidade e Humanismo		
Mudanças de Mentalidade	Atividades de Esclarecimento	Abordagem pedagógica sobre questões sociais e culturais no currículo	
Atividades Passadas e Relevância Atual	Intenção de Formação dos alunos		
	Mudanças de Mentalidade		
Integração Contínua dos Direitos Humanos	Integração Contínua dos Direitos Humanos	Integração Pedagógica dos Direitos Humanos no Cotidiano Educacional	
Relevância do cotidiano para inserir os direitos nas aulas	Relevância do Cotidiano		
Feedback dos Alunos	Feedback dos Alunos		
Reflexão crítica do dia a dia	Uso de Literatura como Ferramenta Pedagógica		
O aluno ideal antes			
Formação da pessoa			
Consideram a formação para cidadania			
Existência do estudante			
Itinerário Educacional	Itinerário Educacional	Formação integral pelo conhecimento diversificado	
Concepções Liberais e Humanistas	Integração de História e Direitos Humanos		
	Formação Integral do Cidadão pelas concepções Liberais e Humanistas		
Foco na Linguagem	Foco na assepsia da linguagem	Abordagem educativa inclusiva pela prática pedagógica diferenciada	
Ética da Diferença e Justiça Planetária	Entrelace de teorias filosóficas com a linguagem e direitos humanos		
	Ética da Diferença e Justiça Planetária		

Relações de trabalho	A desigualdade nas relações de trabalho	Liberdade e Direitos dos Trabalhadores		
Temáticas em EDH como engrenagem				Relações de trabalho no setor agropecuário
Educação cidadã				Condições do trabalhador Exploração do trabalhador do campo Trabalho análogo á escravidão
Importância da Política e da Democracia	Formação cidadã Abordagem das Desigualdades e convivência das diferenças Envolvimento da Política e Democracia Educação sobre leis	A Prática Pedagógica envolvida com interconexão de saberes dos temas centrais		
Compreensão das Leis				
Uma abordagem pedagógica que destaca a interconexão entre direitos sociais, civis e humanos				
Tema transversal				
Formação integral da pessoa	Formação integral da pessoa Temáticas que interagem à sociedade Contextualização via questões ambientais Propiciar a autonomia pela formação	Contextualização de temas ambientais e sociais para formação integral		
Contextualização das Questões Ambientais				
Autonomia como diferencial				
Interseccionalidade	Educação Transformadora Importância da Diversidade nas Discussões Conscientização sobre Violência Estrutural	A interseccionalidade no processo de discussão das desigualdades sociais		
Violência Estrutural				
Experiência de monitoria com desenvolvimento de habilidades	Participação com Interrupção de atividades na pesquisa	Impacto da Liderança e Continuidade em Projetos Educacionais		
Participação em pesquisa com interrupção				

	<p>Necessidade da liderança educativa nos projetos</p> <p>Prejuízos educacionais com a transferência de profissionais da educação</p>		
Impacto pessoal e educacional pela pesquisa	Experiência de Pesquisa Inicial	Desenvolvimento educacional e pessoal através da pesquisa	
Extensão com Impacto comunitário	<p>Aprendizado com pesquisa</p> <p>Impacto Pessoal e Educacional</p>		
Histórico da instituição	<p>Persistência de práticas ou mentalidade negativa</p> <p>Visão de reformatório</p> <p>Estruturas e métodos em paradigmas autoritários</p> <p>Um autoritarismo muito forte na gestão</p>	Preocupação com práticas autoritárias e discriminatórias na escola	
Desenvolvimento integral do indivíduo pela prática cidadã	Contribuições para a formação de cidadãos críticos e participativos	Integração de Cultura Organizacional, Ética e Contextualização Educacional na formação de Cidadãos Críticos e Participativos	Ambiente de aprendizagem humanizado, democrático e transformador pela integração de saberes e experiências individuais e coletivas
Trabalho pedagógico articulado com saberes e experiências à aprendizagem	<p>Elementos da cultura organizacional moldam as práticas pedagógicas e as decisões institucionais</p> <p>Promoção de uma reflexão crítica sobre a ética</p> <p>Contextualização dos recursos utilizados no processo educativo.</p>		
Cultura Organizacional influenciando nas escolhas	<p>O incentivo aos estudos</p> <p>O acolhimento aos estudantes</p>	Integração pela valorização das experiências no	

	A necessidades básicas atendidas: alimentação, moradia e lazer	ambiente educacional	
Ementa para o diálogo pedagógico	Experiências e saberes para o diálogo		
Interação dos profissionais	Troca de saberes e experiências profissionais		
Formação continuada	A conversa entre disciplinas		
Saberes e experiências profissionais	Dilema com relação à integração	Prática Pedagógica integrada de vários modos	A importância do humanismo como base para uma educação que valoriza o indivíduo
Desafios institucionais postos	Enquanto instituição saber o que faz		
	Entendimento que geração está sendo vivenciada		
Experiência prática com envolvimento dos estudantes	Experiência pedagógica		
	Recurso com diversidade de estratégias		
Dimensão ética e pedagógica	Abordagem pedagógica contextualizada		
	Rotina das atividades pedagógicas		
	Dimensão ética e pedagógica		
	Contextualização e Variedade dos Recursos Utilizados		
Contextualização e Variedade dos Recursos Utilizados	Reflexão Crítica sobre Materiais didáticos		
	Estratégia de Seleção com filtro do Conteúdo		
	Integração dos Recursos Tecnológicos e Metodológicos		
Seleção dos Textos conforme perfil dos alunos	Recursos Audiovisuais Utilizados		

	Seleção dos Textos conforme perfil dos alunos Uso Específico das Músicas Filmes como Recurso Pedagógico		
Inclusão com empoderamento	Amplitude da questão social Inclusão com empoderamento Prática educativa reflexiva	Formação Educativa Integral	
A pesquisa e o diálogo como fundamentos educativos	Fundamentos educativos		
Prevenção da Repetição da História	Formação Integrada Aspecto Político Prevenção da Repetição da História	Formação pela integração do ensino	
Valorização do Conhecimento Diversificado	Reconhecimento da Complexidade Educacional Histórico e Mudança de Paradigma escolar Valorização do Conhecimento Diversificado	Valorização do Conhecimento Diversificado	
Cotidiano Humanizado na formação dos alunos	Singularidade do Campus Cotidiano na formação humanizada	O cotidiano humaniza e é fundamental para a educação em direitos humanos	
Abordagem da extensão rural	Abordagem da extensão rural Visitas Técnicas com Aprendizado Prático	Formação ampla dos profissionais para atender as demandas	
Atividades Práticas Prazerosas na visão estudantil	Aulas práticas no campo	Vivências experimentadas no campo	

Crítica ao Método de Avaliação tradicional	Crítica à prova como método de Avaliação Tradicional	Reformulação dos métodos de avaliação
Interdisciplinaridade	Apreciação das Aulas Práticas: Interdisciplinaridade	Valorização de abordagens pedagógicas mais dinâmicas e integradas.
Desconforto com Aulas Teóricas expositivas	Desconforto com Aulas Teóricas com recurso de slides após práticas	abordagem educacional que concilie teoria e prática, promovendo um aprendizado mais significativo
Preferência por Aulas ao Ar Livre	Preferência por Aulas em ambiente natural	Experiências de aprendizado
Envolvimento estudantil em Atividades Criativas	Envolvimento em Atividades Criativas	Experiências de aprendizado enriquecedoras
Experiência Marcante proporcionada pela visita técnica	A visita técnica como atividade significativa	
O humanismo nas disciplinas	Articulação do humanismo nas disciplinas	Relevância do humanismo na formação pedagógica
Vivenciar a geração	Entendimento pedagógico sobre a geração atual	As juventudes e seus dilemas atuais
A dimensão humana sem banalizar as regras	Consideração pelo outro Respeito pelo outro	Dimensão humana formativa como desafio social
O processo de transformação é coletivo	A escola possui regras	
	Atuação coletiva no processo pedagógico	
	Mudanças de mentalidade	
O conhecimento é construído não fragmentado	O humanismo considera o outro	
Participação dos discentes na elaboração dos documentos educativos enquanto exercício formativo		
Responsabilidade de pensar o futuro		

Fonte: elaborada pela autora (2025).

6.6 Sentido das Trilhas do Tempo e Horizontes – Surge o Metatexto

À medida que intensificamos o contato com os dados analisados, ampliamos as oportunidades para uma nova compreensão do fenômeno em estudo (Cunha, 2022). Esse aprofundamento nos proporcionou a confiança necessária para avançar para a próxima fase da Análise Textual Discursiva (ATD), que se refere à produção do metatexto. O metatexto, como produto final da ATD, expressa as principais ideias que emergem das análises e apresenta os argumentos desenvolvidos pelo pesquisador ao longo de sua investigação. Essa produção escrita reflete as construções e interpretações pessoais do pesquisador, sempre embasadas nas informações coletadas dos sujeitos da pesquisa (Moraes e Galiuzzi, 2016).

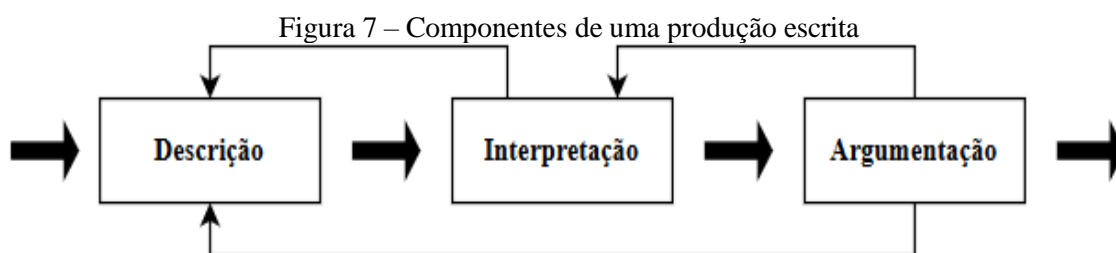
Iniciamos a elaboração do nosso metatexto a partir das categorias formadas durante o processo de categorização. Nesse contexto, é fundamental destacar a importância da escrita e de seu aprimoramento ao longo da construção do metatexto. Moraes e Galiuzzi (2016) enfatizam que é essencial expressar as intuições e as novas ideias que emergem a partir das leituras, sendo a escrita o meio pelo qual essas ideias são clarificadas e aprimoradas. Recomenda-se a elaboração de pequenos textos para cada uma das categorias e subcategorias desenvolvidas, que, em um momento posterior, serão organizados e conectados na produção do metatexto.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a escrita é um elemento central em qualquer pesquisa, pois por meio dela se encaminham tanto a comunicação dos resultados quanto a possibilidade de novas aprendizagens sobre os fenômenos investigados. Os autores ressaltam que a produção escrita deve incluir três elementos fundamentais que compõem o metatexto, sendo eles: descrição, interpretação e argumentação integradora. Este movimento de produção do metatexto é ilustrado na figura apresentada por Moraes e Galiuzzi (2016), que visualiza os componentes essenciais de uma produção escrita.

A descrição envolve a expressão dos sentidos e significados construídos a partir das análises. Para que essas descrições sejam efetivas, é necessário que sejam logicamente estruturadas, o que pode ser alcançado por meio do sistema de categorias e subcategorias elaboradas na fase de categorização. Além disso, é imperativo que essas descrições sejam

densas e ancoradas na realidade empírica, tendo em vista a relevância das interlocuções empíricas com os sujeitos da pesquisa para garantir a validade das descrições (Moraes e Galiazzi, 2016).

Descrever adequadamente o que está sendo pesquisado exige um esforço que vai além da mera descrição, demandando uma interlocução entre os objetivos teóricos e os suportes empíricos, desafiando teorias existentes para alcançar novas compreensões dos fenômenos investigados. O processo de produção do metatexto é ilustrado por Moraes e Galiazzi (2016) na figura a seguir:



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016, p.119)

Na fase de interpretação, transita-se para uma leitura teórica mais exigente e complexa. Moraes e Galiazzi (2016) afirmam que a interpretação é um componente central do movimento de teorização, permitindo a transformação de concepções teóricas previamente assumidas. Nesse estágio, as novas pesquisas possibilitam a ampliação, aprofundamento e reconstrução do conhecimento. Assim, a interpretação expressa os novos entendimentos emergentes e as construções teóricas que se formam, seguindo o caminho que leva à construção do metatexto. O avanço da descrição para a interpretação requer um investimento significativo nas teorias existentes.

Por meio da argumentação, o pesquisador tem a oportunidade de expressar suas compreensões e os argumentos em torno do fenômeno investigado. Moraes e Galiazzi (2016) descrevem esse argumento como uma hipótese de trabalho ou tese, onde a soma dos argumentos, hipóteses ou teses de um texto compõe a teoria que está sendo reconstruída ou que emerge da análise. Apesar de o processo parecer simples, na prática, é mais complexo, dada a necessidade do pesquisador de lidar com a insegurança inerente ao caminho criativo, que pode ser repleto de desafios (Moraes e Galiazzi, 2016).

Os autores ressaltam que, embora a argumentação, em seu sentido retórico, tenha como objetivo convencer, é importante que seja desenvolvida em um contexto de construção de autonomia. Essa abordagem deve permitir a ampliação da participação dos sujeitos nos discursos de maneira crítica e fundamentada. Tal autonomia não é de caráter individual, mas abrange sujeitos que se reconhecem dentro de um discurso e são capazes de se afirmar como vozes próprias em meio a outras vozes, o que se aplica também a nós, enquanto pesquisadores.

Em vista do exposto, o metatexto foi elaborado a partir das categorias identificadas ao longo desta pesquisa. A categoria final possibilitou uma visão holística, integrando desde as unidades de significado até as categorias iniciais e intermediárias, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno. Cabral (2021, p. 153) destaca que “a produção do metatexto a partir das categorias representa, ao mesmo tempo, o afastamento delas, na medida em que o pesquisador-autor busca tornar mais clara uma categoria para si mesmo”. Assim, trata-se de um intenso movimento de ir e vir que visa gerar novas compreensões do fenômeno investigado.

Na elaboração do metatexto, levamos em consideração as falas dos sujeitos da pesquisa, as compreensões do próprio pesquisador e as interlocuções teóricas relacionadas às expressões da questão social, bem como à evasão e retenção escolar. A combinação desses três componentes enriquece a produção escrita, contextualizando, validando e integrando a análise realizada em relação ao fenômeno em questão. Moraes e Galiazzi (2016) reiteram que os resultados de qualquer análise sempre representam uma versão parcial e incompleta dos fenômenos investigados, e cada pesquisador traz um olhar único, capaz de gerar novas compreensões.

Nessa trajetória, de construção-desconstrução-reconstrução no capítulo seguinte aparecerá o metatexto propriamente dito.

7 - ENTRE TRILHAS DO TEMPO E HORIZONTES: A CONFLUÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA ZONA LESTE DE MANAUS (2009-2019)

A educação, enquanto prática social complexa, necessita continuamente atualizar suas estratégias para promover a cidadania, a inclusão e o respeito às diversidades. Nesse contexto, observa-se que o processo formativo dos alunos não se restringe ao ensino de conteúdos teóricos, mas se articula com vivências que favorecem a compreensão crítica da realidade. Assim, um dos princípios fundamentais da educação contemporânea é a inserção dos direitos humanos de forma transversal, permitindo aos estudantes reconhecer e valorizar suas experiências pessoais e coletivas. Este texto tem como objetivo analisar, de forma aprofundada e reflexiva, a importância da integração dos direitos humanos na prática educativa e o papel das experiências vivenciais na formação ética e cidadã dos estudantes, com enfoque especial na experiência do Ensino Médio Integrado na Zona Leste de Manaus no período de 2009 a 2019.

Os Institutos Federais foram instituídos com a finalidade de preparar mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, adotando uma abordagem predominantemente unilateral. No entanto, é possível observar, ainda que de forma incipiente, o surgimento de um enfoque voltado para uma formação humana integral, resultado da atuação de defensores da Educação Profissional e Tecnológica. Conforme afirmam Coelho e Souza (2024, p. 144), "refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica na contemporaneidade implica considerar uma ruptura com paradigmas que perduraram por séculos no Brasil, nos quais a educação manual, dissociada da formação intelectual, era disponibilizada aos trabalhadores marginalizados da sociedade."

Questionar e abandonar conceitos ou práticas consolidadas representa um desafio significativo, e romper com a estrutura da Educação Profissional, a qual historicamente se orienta exclusivamente para a qualificação da força de trabalho, configura-se como uma missão complexa. A introdução de novos métodos, ideias e perspectivas requer a coragem necessária para confrontar uma hegemonia já estabelecida.

Na busca pela superação da dicotomia histórica entre teoria e prática, que tradicionalmente eram oferecidas de maneira distinta a diferentes públicos, Silva (2017) destaca que os Institutos Federais se configuram como um modelo promissor para o

desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, possuindo o potencial de catalisar o progresso educacional e socioeconômico do Brasil. Além disso, propõem uma abordagem inovadora em termos de organização e gestão, atribuindo um valor estratégico ao desenvolvimento nacional e ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado (EMI).

Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado (EMI) do campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) emerge como um projeto inovador de ensino, ao propiciar a compreensão da educação em direitos humanos ao longo de sua trajetória de dez anos, de 2009 a 2019. Dentro da pesquisa qualitativa, a Análise Textual Discursiva se revelou uma ferramenta analítica de significativa importância, permitindo a identificação de descobertas que geraram novas compreensões sobre os fenômenos investigados.

Nos tópicos seguintes serão detalhadas as novas compreensões sobre os fenômenos investigados. No primeiro, será apresentada a abordagem pedagógica fundamentada para a formação humana integral de cidadãos, que esclarece que a prática pedagógica é uma ação coletiva dos participantes e tem sua intencionalidade. Em seguida, o relato é sobre o ambiente de aprendizagem humanizado, democrático e transformador pela integração de saberes e experiências individuais e coletivas. Trata da integração entre as disciplinas do ensino médio integrado encontradas no plano de curso que, ao serem conjugadas pelos atores sociais, dão significado e sentido à formação. Por fim, o tópico a ser exposto é a importância do humanismo como base para o desenvolvimento de uma educação que valoriza a formação integral do indivíduo, que aborda a importância do humanismo para a formação pedagógica e sua repercussão na formação dos estudantes enquanto cidadãos.

7.1 Abordagem pedagógica fundamentada para a formação humana integral de cidadãos

No contexto do campus Manaus Zona Leste/IFAM, o presente tópico irá explorar as contribuições dos projetos pedagógicos, documentos orientadores e as opiniões dos participantes da pesquisa sobre a formação desenvolvida no Campus Manaus Zona Leste/IFAM, com ênfase na oferta do Ensino Médio Integrado. A abordagem será desenvolvida a partir de uma perspectiva de formação humana integral, considerando os currículos, os projetos e o planejamento das atividades.

O acesso exclusivo às ementas, torna a prática pedagógica limitada por comprometer uma visão integral do curso proporcionada pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), compromete, uma vez que as ementas oferecem apenas uma descrição sucinta dos conteúdos de cada disciplina. Em contrapartida, o Projeto Pedagógico do Curso orienta de maneira detalhada a estrutura e o funcionamento do curso, abrangendo aspectos como objetivos, orientações metodológicas, organização curricular e perfil do egresso. Sem essa visão holística, torna-se desafiador promover a integração entre as disciplinas e compreender as bases que sustentam o curso, o que é fundamental para uma formação humana integral. Essa fragmentação, por sua vez, acaba por reforçar uma formação unilateral.

A inserção de um professor na instituição requer um conhecimento aprofundado do Projeto Pedagógico do Curso, pois essa compreensão é essencial para que o docente conheça a organização curricular, as diretrizes metodológicas e os objetivos do curso, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

O PPC (2012) afirma que “o currículo integrado pressupõe a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, manifestado através de um planejamento interdisciplinar”. Embora o Projeto Pedagógico do Curso possua um enfoque tecnicista voltado para o mercado de trabalho, já existem indícios de propostas interdisciplinares que buscam a integração das disciplinas para proporcionar uma formação integral dos indivíduos.

Na prática, os relatos dos participantes evidenciam que a interdisciplinaridade no campus ocorria, conforme mencionado por Acerola, “de forma ainda muito tímida, mas acontecia”. Pitanga que “*não eram muitas, mas havia iniciativas à época*”. Algumas atividades pontuais”. Por fim, Goiaba Araçá acrescenta que “apesar de haver uma proposta de integração, as atividades costumavam ocorrer de maneira isolada *eu faço por minha conta, mas não tenho participado em nenhum projeto nem nada*”.

Conforme Silva (2017, p. 147-148), uma das dificuldades na implementação de projetos integradores reside no fato de que docentes que atuam na formação geral frequentemente não se articulam com os professores da formação profissional, interrompendo uma das possibilidades de convergência que poderia levar a práticas e/ou projetos integradores. Esse distanciamento entre a formação geral e a formação

profissional compartimentaliza o processo formativo, o que contrasta com a proposta de uma formação integral.

Nessa perspectiva, é fundamental a realização de reuniões pedagógicas que envolvam todos os docentes e que promovam sua participação nas ações, considerando que tais encontros “geralmente ocorrem de forma separada, contribuindo para a distância entre eles e dificultando, assim, a construção de ações mais integradoras” (p. 148).

A colaboração de todos os docentes no planejamento das atividades representa uma alternativa viável para alcançar sincronia no processo de ensino e aprendizagem. Silva (2017, p. 167) enfatiza que é necessário proporcionar aos docentes “momentos de interação e planejamento coletivo entre os profissionais que atuam nos componentes curriculares da formação geral e da formação profissional, especialmente se o curso for desenvolvido de maneira integrada”. Dessa forma, quando o planejamento é realizado de maneira integrada e interdisciplinar, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo, uma vez que os discentes compreendem que os diferentes conhecimentos se complementam e podem ser aplicados na resolução de problemas complexos, de acordo com o perfil do egresso que se busca formar.

Em um curso integrado, voltado para a formação humana integral, é imprescindível que as disciplinas dialoguem entre si. Essa integração assegura uma formação completa, preparando os estudantes com conhecimentos científicos e técnicos aplicáveis tanto em sua trajetória profissional quanto em sua vida pessoal e em diversos aspectos de sua existência.

As bases conceituais que sustentam a educação profissional e tecnológica incluem, entre outras, a formação humana integral, a politecnia e o trabalho como princípio educativo. No entanto, essas fundamentações não estão explicitamente presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (2012). Quando os participantes foram questionados sobre essas bases conceituais, unanimemente afirmaram desconhecer tal estrutura, o que indica que a compreensão de uma formação humana integral fundamentada ainda não está solidamente estabelecida no Campus Manaus Zona Leste/IFAM.

É importante destacar que a conexão entre teoria e prática é essencial para transcender a dicotomia histórica que separa o ato de pensar do ato de agir. Na perspectiva unilateral, a teoria era considerada uma atividade nobre, reservada exclusivamente às

elites, enquanto a prática era vista como inferior, voltada para a classe trabalhadora. No contexto de uma formação humana integral, é imprescindível que tanto a teoria quanto a prática sejam integradas no mesmo currículo. Ramos (2014) enfatiza que o estudante deve apropriar-se tanto da teoria quanto da prática, pois sua inter-relação transforma o trabalho em uma ação criativa, essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

Outro aspecto a ser destacado na proposta de uma formação humana integral refere-se às práticas avaliativas. Produtos ressalta que, dentre as atividades menos satisfatórias como estudante no campus, *“Prova menos satisfatória, é óbvio, ninguém gosta de ser avaliado com prova; prova pra mim, é um método cartesiano, eu acho que assim, não tem como não fazer no formato educacional que a gente tinha a época e ainda tem hoje”*. E Agrícola complementa - *“A menos satisfatória era as provas padrão, que a gente precisava estudar aquele assunto no livro e tal, ia cair aqui o segundo que tava escrito no livro. Muito conteudista, no caso.”* Essa abordagem avaliativa não possibilitou a aquisição de conhecimentos que o estudante levará para sua vida, de modo que, ao necessitar dessa informação, a recordação não gerará conhecimentos que o ajudarão a relembrar a ação desenvolvida, de forma mais eficaz do que simplesmente memorizar para obter uma boa nota em uma prova.

O processo avaliativo formativo e dialógico da aprendizagem, no contexto da formação humana integral, não pode restringir-se apenas à aplicação de provas ou à opinião pessoal dos docentes. Uma avaliação integrada requer a participação dos discentes na definição dos critérios e ferramentas avaliativas. Quando a decisão sobre os instrumentos de avaliação é exclusivamente prerrogativa do docente, sem a consulta aos alunos, ocorre uma escolha unilateral. Além disso, a utilização de um único instrumento para avaliar o processo de ensino e aprendizagem não será capaz de abranger a totalidade dos estudantes, uma vez que os indivíduos nas salas de aula apresentam uma heterogeneidade significativa. Para que se alcance uma formação completa, é imprescindível estabelecer um diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse cenário, o Campus Manaus Zona Leste/IFAM emerge como um espaço rico em memória, e sua narrativa histórica evidencia a evolução e transformação da instituição ao longo dos anos. Para muitos estudantes, o IFAM representa um ponto de inflexão em suas trajetórias. Descrita pelos participantes como uma instituição de excelência, que oferece um ensino de qualidade, embora enfrente algumas limitações em termos de

infraestrutura e recursos humanos, a escola possui diversos pontos fortes que a consolidam como impulsionadora da educação profissional e tecnológica.

O Ensino Médio Integrado tem atraído o interesse de muitos alunos que estão finalizando o ensino fundamental, ao oferecer uma educação que articula tanto formação geral quanto profissional. Nesse contexto, a proposta de uma formação humana integral ainda se encontra em processo de maturação. No entanto, diante do histórico de unilateralidade, desde a implementação do ensino técnico no Brasil, já existem indícios significativos de um avanço rumo à oferta de uma educação emancipadora e formação humana integral.

7.2 Ambiente de aprendizagem humanizado, democrático e transformador pela integração de saberes e experiências individuais e coletivas

A análise dos objetivos de diferentes disciplinas do currículo escolar, fundamentada na promoção da formação cidadã, exige uma abordagem que integre as contribuições das teorias sociológicas, filosóficas e pedagógicas. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação deve atuar como um instrumento de emancipação social, promovendo a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar na transformação da sociedade. Autores como Paulo Freire, Durkheim e Bourdieu defendem uma pedagogia voltada à construção de uma cidadania ativa e participativa, na qual o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão dos movimentos sociais e a participação política sejam elementos centrais na formação do indivíduo, contribuindo para uma sociedade mais democrática e justa.

Dessa feita, a análise desses objetivos no currículo escolar requer uma abordagem que articule essas teorias com as práticas pedagógicas, destacando a importância de promover uma educação que vá além do domínio técnico e acadêmico. Essa educação deve estimular o entendimento das dinâmicas sociais, fortalecer a autonomia do estudante e incentivar sua participação consciente na vida social e política. Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir nas questões sociais, promovendo, assim, uma educação voltada à emancipação social e ao fortalecimento da democracia.

No primeiro momento de análise, destaca-se que as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Literatura, nas séries iniciais e finais do ensino médio integrado, têm como

objetivo central desenvolver o educando de forma integral, promovendo habilidades técnicas, valores éticos e atitudes que favoreçam a participação consciente na sociedade. Essa visão está alinhada às ideias de Freire (1987), que propõe uma educação libertadora, na qual o estudante se torna protagonista de seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos a partir de suas experiências e dialogando com o mundo ao seu redor. Assim, a formação cidadã é vista como um elemento que transcende o domínio técnico, promovendo a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Na sequência, a disciplina de Filosofia assume papel fundamental na compreensão dos movimentos sociais e na reflexão sobre a organização social. Segundo Durkheim (1999), a solidariedade social e a coesão são essenciais para a manutenção da ordem e para o fortalecimento da vida em sociedade. A filosofia, por sua vez, fornece o aparato crítico necessário para analisar as dinâmicas de poder, as formas de resistência e a construção de uma sociedade democrática. Assim, a reflexão filosófica contribui para a formação de um sujeito capaz de compreender as estruturas sociais e de atuar de forma consciente na promoção da justiça social.

Outro ponto importante é que a disciplina de Sociologia, especialmente nas séries iniciais, reforça a compreensão de que a sociedade é um espaço de direitos, deveres e participação. Autores como Émile Durkheim e Karl Marx (Souza, 2018) fundamentam essa visão ao enfatizar a importância das instituições sociais, das relações de poder e dos movimentos sociais na construção da cidadania. A sociologia, portanto, fornece ferramentas analíticas para que o estudante perceba a sociedade como um espaço de ação coletiva, capaz de promover mudanças sociais e de combater desigualdades, contribuindo assim para a formação de cidadãos engajados na transformação social.

A integração entre as disciplinas de Arte, Língua, Filosofia e Sociologia na formação escolar promove uma visão holística do processo educativo. Essa abordagem, apoiada por teóricos como Dewey (1959), aponta para a necessidade de articular o desenvolvimento cognitivo com a formação ética, política e social. Assim, a educação deixa de ser uma simples transmissão de conhecimentos e passa a ser um espaço de construção de valores, de reflexão crítica e de engajamento com a realidade social, fortalecendo a formação de indivíduos capazes de atuar de forma responsável na sociedade.

Outro aspecto relevante é que os objetivos de disciplinas como História, Geografia e Ciências Sociais ampliam a compreensão do estudante sobre os movimentos sociais, as lutas por direitos e os processos de participação política. Segundo Giddens (2012), o entendimento das mudanças históricas e das estruturas sociais é fundamental para que o indivíduo reconheça seu papel na sociedade e exerça sua cidadania de forma consciente. Assim, a educação deve estimular a análise das dinâmicas sociais e a reflexão sobre as formas de participação democrática, promovendo uma cultura de engajamento social.

A promoção da participação ativa dos estudantes na escola e na comunidade é destacada como estratégia de formação cidadã. A teoria de Dewey (1959) reforça que a educação deve estar vinculada à experiência social, incentivando o protagonismo juvenil e a ação coletiva. Dessa forma, a escola deve criar espaços de diálogo, debates e projetos de intervenção social, que possibilitem ao estudante experimentar na prática os princípios democráticos e de responsabilidade social, consolidando sua formação cidadã.

A necessidade de metodologias que promovam a reflexão crítica e a ação social é outro ponto central. Segundo Freire (1987), a pedagogia do oprimido propõe uma educação dialógica, participativa e orientada à transformação social. A utilização de projetos de intervenção, grupos de discussão e movimentos estudantis favorece a internalização de valores como solidariedade, justiça e responsabilidade, além de estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite ao estudante atuar de forma efetiva na sociedade.

A compreensão das desigualdades sociais, das estruturas de exclusão e das possibilidades de resistência também é fundamental na formação cidadã. Bourdieu (1983) contribui ao explicar como o habitus e os campos sociais influenciam as ações dos indivíduos, reforçando a necessidade de uma educação que promova a conscientização dessas estruturas e estimule a luta por equidade. Assim, a escola deve ser um espaço de formação de sujeitos capazes de questionar, resistir e transformar as condições sociais injustas.

Uma prática educativa que respeita a diversidade promove a extinção de uma educação padronizada que limita a realização pessoal dos educandos, e promove uma educação fragmentária e descontextualizada, esses problemas levam os sujeitos a aprenderem a partir de um mesmo modelo intelectual e cultural, sem considerar as peculiaridades individuais. Assim, torna-se necessário pensar em uma educação que “pressupõe a utilização de metodologias

participativas, capazes de recorrer a múltiplas linguagens e privilegiar a relação entre os princípios dos direitos humanos e sua efetivação cotidiana na prática pedagógica” (Viola, 2010, p. 38).

A experiência do Ensino Médio Integrado em Direitos Humanos na Zona Leste de Manaus, realizada entre 2009 e 2019, é um estudo de caso emblemático da eficácia da integração dos direitos humanos na prática educativa. Durante esse período, a instituição passou por transformações organizacionais e pedagógicas profundas, as quais evidenciaram uma interação dinâmica com a realidade local. Projetos interdisciplinares foram implementados para resgatar elementos da cultura regional, enquanto, simultaneamente, conceitos inovadores e transversais eram introduzidos, conectando saberes tradicionais aos desafios contemporâneos.

Essa estratégia de “navegar entre raízes e horizontes” permitiu que os estudantes refletissem criticamente sobre suas próprias experiências, reconhecendo a importância de sua história pessoal e coletiva no processo de formação. O uso consciente de tecnologias educacionais e a realização de atividades comunitárias foram determinantes para que os estudantes desenvolvessem competências essenciais para o exercício pleno da cidadania. Em síntese, o Ensino Médio Integrado demonstrou que a integração dos direitos humanos e o estímulo à reflexão crítica podem transformar a prática educativa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A integração do “processo histórico para os Direitos Humanos” nas práticas pedagógicas demanda uma postura reflexiva e metodológica que vá além da simples reprodução de conteúdos. É fundamental que o docente fundamente sua prática em sólidos conhecimentos históricos e teóricos, permitindo que os estudantes compreendam a evolução dos ideais que fundamentam as relações humanas e a organização social. Essa base histórica serve como ponto de partida para a reflexão acerca dos desafios atuais, como a desinformação digital e as rápidas transformações tecnológicas que impactam o ensino.

A adoção de metodologias ativas – que envolvam, por exemplo, jogos educativos, debates, análise de casos práticos e projetos de pesquisa – contribui para a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e colaborativos. Tais estratégias metodológicas não só superam as limitações do ensino tradicional, mas também incentivam os estudantes a desenvolver um olhar crítico e ético sobre as problemáticas contemporâneas. Dessa

forma, a prática educativa torna-se um poderoso instrumento de transformação social, capacitando os estudantes a pensar, questionar e agir de modo inovador e responsável.

Por ter significado e sentido, a aprendizagem transcorre conforme o atendimento sobre o ato de aprender, que é única para quem aprende. Nos estudos sobre aprendizagem encontramos quatro tipos ou, abordagens para quem está no caminho do conhecimento a obter aprendizagem, quais sejam: o visual, o auditivo, o leitor e o cinestésico.

As pessoas têm a maneira como, com que, onde e por quê aprendem. É esclarecedor que os quatro tipos de aprendizagem estão na vida das pessoas e, estas convivem no mesmo espaço educativo e reportam-se ao professor ou professora para o ato de ensino que atenderá a comunidade estudantil por ser coletivo.

No atendimento tão ímpar, estes profissionais precisam considerar e relevar que, ao estarem colaborando para a formação das pessoas, o discurso flui muito além, visto que, para haver o relacionamento e a formação humanos com a construção e desconstrução de conhecimento, requer o estabelecimento de fundamentos, valores e princípios envolventes no e para o ato educativo por estabelecer uma relação de confiança.

O ato educativo prossegue além do discurso, já que a junção em relacionamento e formação colaboram para determinada constituição de sociedade, seja a que queremos ou a que reforçamos para continuar com nossas ações e reações positivas, negativas ou, até mesmo, omissas diante de nossos posicionamentos.

Os posicionamentos, por sua vez, são emitidos pela avaliação e autoavaliação que realizamos ao ter maturidade do que estamos realizando ou negligenciando enquanto sabedores de nosso papel social. Nesse interim, o que repercute na explicação e exemplificação de Freire (1996) baseia-se no fato de que o trabalho pedagógico terá efetividade ao pensar o que é certo reflete em fazer o que é certo, sendo, o exemplo emitido ao destinatário a postura para que sabe o que é ensinar certo no âmbito educativo.

A sociedade contemporânea é profundamente marcada pelo avanço acelerado da tecnologia, o qual tem revolucionado os modos de produção e disseminação do conhecimento. As novas mídias – representadas por redes sociais, plataformas digitais e ferramentas interativas – desempenham um papel ambíguo: oferecem acesso a um vasto conjunto de informações, mas, ao mesmo tempo, correm o risco de propagar dados imprecisos e superficiais.

A experiência do Ensino Médio Integrado na Zona Leste de Manaus ressaltou a importância de utilizar a tecnologia de forma crítica e consciente. Ao integrar recursos

digitais com metodologias que valorizem a análise rigorosa das fontes de informação, a escola contribui decisivamente para o desenvolvimento de competências digitais essenciais para os estudantes. Essa prática fortalece o pensamento crítico e prepara os estudantes para enfrentar as complexidades e desafios da era digital, promovendo a formação de cidadãos aptos a interpretar e transformar a realidade de maneira ética e responsável. Como bem destacado por Acerola: *“Então, a gente pensa assim, os nossos estudantes, eles são tecnológicos, eles não são, eles têm, muitos deles, a grande maioria, eles sabem usar o telefone celular, o WhatsApp, mas ele faz entrar, usar o computador para fazer uma pesquisa séria em sites sérios, eles não sabem, às vezes eles não sabem nem usar devidamente o computador. Então a gente precisa também inserir nesse debate esse movimento que é contra a ciência que é um movimento de negação à ciência”*.

Por fim, conclui-se que os objetivos das disciplinas do currículo escolar, fundamentados em teorias sociológicas, filosóficas e pedagógicas, refletem uma concepção de educação que prioriza a formação integral do indivíduo. Essa abordagem visa à construção de uma cidadania ativa, capaz de compreender as dinâmicas sociais e de participar na vida política de forma consciente. Nesse contexto, a escola desempenha papel estratégico na formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis, capazes de contribuir para uma sociedade mais democrática, plural e inclusiva.

A educação para a cidadania deve ser um processo contínuo de formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados na transformação social. Essa perspectiva, sustentada por autores como Freire, Durkheim e Bourdieu, evidencia que a escola tem o papel de promover não apenas conhecimentos, mas também valores, atitudes e habilidades que possibilitem ao indivíduo atuar de forma responsável e participativa na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Assim, a formação cidadã constitui o alicerce para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e participativa.

7.3 A importância do humanismo como base para o desenvolvimento de uma educação que valoriza a formação integral do indivíduo

A partir da análise explanada, evidencia-se uma compreensão que reforça a centralidade do humanismo na formação pedagógica, sobretudo diante dos dilemas atuais das juventudes e dos desafios sociais que envolvem a dimensão humana como elemento

formador. Segundo autores como Gadamer (2004) e Freire (1996), a educação deve promover uma formação integral do sujeito, articulando aspectos cognitivos, afetivos e ético-morais, o que reforça a importância do humanismo como princípio norteador do processo educativo.

A relevância do humanismo na formação pedagógica, conforme defendido por Nussbaum (2001), está relacionada à valorização do indivíduo como ser capaz de refletir criticamente sobre si mesmo e o mundo, promovendo uma educação que fomente a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade. Nesse sentido, a dimensão humana deixa de ser um mero componente do processo de ensino para se configurar como o próprio cerne de uma pedagogia que visa à formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente responsáveis, alinhando-se às perspectivas de uma educação emancipadora (Freire, 1996).

Figura 8 – Olimpíadas do IFAM/CMZL



Fonte: cmzl.jpg - Portal do instituto Federal do Amazonas

O reconhecimento dos dilemas atuais das juventudes, como a violência, a exclusão social e a crise de valores, demanda uma abordagem pedagógica que seja sensível às suas experiências e que promova a reflexão crítica sobre as condições sociais e culturais que as envolvem (Lankshear & McLaren, 1993). Assim, a dimensão humana como um desafio social implica na necessidade de práticas educativas que articulem teoria e prática, promovendo uma conscientização que possibilite aos jovens compreenderem seu papel na transformação social, conforme preconizado por Freire (1996) e Freire (2018).

A elaboração de documentos institucionais pelos discentes, enquanto exercício formativo, constitui uma estratégia pedagógica fundamentada na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que valoriza a ação reflexiva como meio de consolidar

conhecimentos e valores éticos. Essa prática favorece a internalização de valores como a responsabilidade social, o compromisso ético e o engajamento coletivo, elementos essenciais para o fortalecimento institucional e para a formação de uma cultura de responsabilidade social (Freire, 1996; Freire, 2018).

No âmbito dos direitos humanos, a promoção de valores éticos e a construção de uma postura empática são fundamentais na formação integral dos estudantes. A ética aqui deve ser entendida não apenas como um conjunto de normas, mas como um processo contínuo de reflexão e ação que permite aos estudantes compreender os dilemas morais e as relações de poder presentes na sociedade. Ao incentivar o diálogo e a troca de experiências – por meio de debates, apresentações, projetos comunitários e atividades colaborativas – a escola cria um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma cultura de empatia e respeito mútuo.

Esta prática ética, associada a uma abordagem pedagógica crítica e transformadora, é vital para a formação de indivíduos que não só alcancem excelência acadêmica, mas que também se comprometam com a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária. O estímulo à reflexão sobre temas como justiça social, equidade e responsabilidade cidadã contribui para que os estudantes desenvolvam uma visão humanizadora, capaz de interpretar os desafios do mundo contemporâneo sob a ótica dos direitos humanos.

Para que a inserção da EDH ocorra nos espaços formais, é imprescindível construir uma práxis coerente com os valores e princípios dos direitos humanos, pois “o que esse tipo de educação pretende é formar o sujeito de direitos que atue em consonância com uma cultura de respeito ao ser humano” (Tavares, 2011, p. 37). Sendo que tal ato formativo traz benesses no âmbito individual e coletivo.

É fundamental formar sujeitos sociais que sejam capazes de respeitar e fazer respeitar os seus direitos e os dos demais seres humanos. Formar cidadãos que estejam comprometidos em erradicar as injustiças e violações dos DH e que atuem na construção de um mundo mais humano. Isso só será possível por meio da educação, pois ela “enquanto bem e direito, é que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação para os direitos humanos” (Rocha, 2013, p. 72).

Um dos grandes desafios da educação atual reside na integração de temáticas transversais que dialoguem com a realidade multifacetada dos estudantes. A metáfora dos

“dentes de uma engrenagem”, que se encaixam de maneira harmoniosa para permitir o funcionamento pleno do conjunto, ilustra a necessidade de articular saberes provenientes de áreas diversas – como gênero, sexualidade, política, racismo e interseccionalidade – de forma a promover um ambiente de aprendizagem plural e interconectado enquanto Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Na Zona Leste de Manaus, essa integração assume uma relevância particular, dado o acervo cultural rico e diversificado da região. Ao articular conteúdos oriundos das tradições locais e, simultaneamente, incorporar conceitos globais, o Ensino Médio Integrado permite a construção de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, enraizado na realidade dos estudantes e aberto às inovações e desafios do mundo contemporâneo.

Essa abordagem não apenas valoriza as experiências pessoais e coletivas dos estudantes, mas também os capacita a interpretar e intervir criticamente na realidade, tornando-os agentes ativos de transformação social. A narrativa de Agrícola durante sua trajetória na instituição pontua “Eu acho que eu fui representante os três anos da minha turma. Era bem interessante. Tanto que hoje eu trabalho na parte da gestão. Toda a minha vida foi assim. era diferente porque a gente tomava para gente a responsabilidade de direcionar os colegas e conversar com os professores questões que a gente discordava e bem aí nesse momento do ensino médio era o momento a gente discordou muito de muita coisa então eu lembro, recordo bem das questões de tentar negociar com os professores tentar negociar com a direção para tentar melhorar”.

Na mesma intenção formativa sobre a relevância do cotidiano para o ato de educar destaca Castanha, “*Aqui, nesse campus, a formação prioritária ela é muito, muito, muito dada no cotidiano. O cotidiano humaniza. Aqui o cotidiano humaniza*”. Sublinha a importância das experiências diárias na formação dos estudantes. Dentre as experiências, é relatado pelo participante Produtos – “*Eu gostava muito das oficinas também, eu esqueci de pontuar isso, mas isso era muito interdisciplinar, porque era todo colégio que parava para fazer aquelas oficinas que a gente tinha em um determinado período do ano e os próprios jogos, as Olimpíadas Agrícolas também eram atividades interdisciplinares porque envolvia toda a comunidade acadêmica*”.

Para complementar a análise das práticas educativas, é pertinente dialogar com métodos de investigação e análise empregados em pesquisas acadêmicas. Processos de medida e verificação – como o uso do coeficiente de correlação de Pearson, índices

estatísticos e técnicas de análise multivariada – ilustram a importância do rigor e da sistematização no exame dos fenômenos. Assim como as pesquisas científicas utilizam métodos para assegurar a validade e confiabilidade dos dados, a prática educativa deve ser pautada por uma reflexão meticulosa e pela integração eficaz de saberes. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem que conjugue a tradição dos métodos clássicos com a inovação das metodologias ativas, permitindo uma educação robusta, crítica e transformadora.

Em síntese, a integração do “processo histórico para os Direitos Humanos”, a implementação de metodologias ativas e a valorização das diversidades emergem como pilares fundamentais para a construção de uma educação transformadora. A experiência do Ensino Médio Integrado em Direitos Humanos na Zona Leste de Manaus, desenvolvida entre 2009 e 2019, exemplifica de forma notável como a travessia entre raízes históricas e horizontes inovadores – ou seja, entre a valorização do passado e a abertura para o futuro – é essencial para a formação de cidadãos críticos, éticos e engajados.

Figura 9 – Prática de campo



Fonte: cmzl.jpg - Portal do instituto Federal do Amazonas

Figura 10 – Evento estudantil



Fonte: cmzl.jpg - Portal do instituto Federal do Amazonas

A prática educativa, quando orientada por uma perspectiva que alia rigor teórico, inovação metodológica e sensibilidade ética, transforma a escola em um agente de promoção da cidadania e da inclusão social. Ao enfrentar os desafios impostos tanto pela desinformação quanto pelas transformações tecnológicas e ao reconhecer as especificidades culturais e identitárias dos estudantes, a instituição educativa cumpre seu papel social de formar indivíduos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Dessa forma, a educação deve estar em constante diálogo com os processos históricos e sociais que moldam a realidade dos estudantes. O caminho para a transformação efetiva passa pela integração de saberes, pelo uso consciente da tecnologia e pela promoção de uma cultura ética e empática. Ao navegar entre raízes e horizontes – como propõe a metáfora “Entre Trilhas do Tempo e Horizontes: A Confluência do Ensino Médio Integrado e a Educação em Direitos Humanos na Zona Leste de Manaus (2009-2019)” –, escolas e educadores podem construir pontes que conectem o conhecimento teórico às práticas cotidianas, garantindo que cada aluno não apenas absorva conteúdos, mas desenvolva a capacidade de refletir, questionar e transformar a realidade em que está inserido.

Por fim, o compromisso coletivo para o futuro da instituição, sob uma perspectiva de teoria social de Durkheim (1999), reforça a ideia de que a coesão social e a solidariedade orgânica são essenciais para a sustentabilidade de qualquer projeto educativo. A construção de uma cultura institucional baseada em valores humanistas e na responsabilidade coletiva promove uma educação que transcende o individualismo,

fortalecendo o senso de comunidade e de pertencimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na transformação social (Durkheim, 1999; Giddens, 2012).

Portanto, a integração do humanismo na formação pedagógica, aliada ao compromisso coletivo, configura-se como uma estratégia fundamental para uma educação que visa não apenas à transmissão de conhecimentos, mas à formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis. Essa abordagem, fundamentada em teorias pedagógicas e sociais, reforça a necessidade de uma pedagogia que valorize o desenvolvimento integral do ser humano, promovendo uma cultura de responsabilidade, ética e solidariedade, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada (Freire, 1996; Gadamer, 2004; Durkheim, 1999; Giddens, 2012).

8 - COLHEITA E TRANSFORMAÇÃO: O PRODUTO EDUCACIONAL COMO CESTA DE FRUTOS COMPARTILHADOS

Os produtos educacionais devem ser elaborados com o objetivo de abordar uma questão ou problema específico que surge do campo da prática profissional. Esta abordagem pode resultar em um produto concreto, virtual ou em forma de processo. Além disso, os produtos educacionais precisam incluir, em sua definição, os procedimentos técnicos adequados, garantir que sejam compartilháveis, estar registrados em plataformas apropriadas e estabelecer conexões com linhas e projetos de pesquisa. Outro aspecto importante é a sua capacidade de ser reproduzido, ou seja, a replicabilidade por outros, além de serem avaliados principalmente pelo público-alvo que pretendem atingir (Rizzatti et al., 2020).

No contexto do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi proposta a elaboração de uma oficina pedagógica para auxiliar os docentes da área de Humanas e Sociais. O objetivo dessa oficina foi priorizar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, buscando oferecer a estes indivíduos, não apenas saberes, mas também vivências significativas relacionadas aos direitos humanos.

Tal abordagem objetivou que essa reflexão se integre ao cotidiano da cultura escolar, influenciando os currículos flexíveis e os ambientes pedagógicos. Assim, buscou-se garantir que as prioridades educacionais sejam adequadas para a construção de uma sociedade caracterizada pela justiça, igualdade e diversidade no Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), promovendo assim uma compreensão mais ampla e contextualizada do tema.

As oficinas pedagógicas se destacam por serem recursos educacionais que favorecem o compartilhamento e a interação entre os participantes, especialmente com o aumento do uso da internet na vida cotidiana. A relevância da oficina reside na sua capacidade de funcionar como um instrumento acessível, permitindo que o conteúdo seja democratizado. O formato de caderno envolve atividades que podem ser projetadas para incluir textos, imagens e atividades interativas, acessadas de forma simples por qualquer interessado, promovendo um aprendizado colaborativo e inclusivo (Silva et al., 2022).

Em virtude da natureza profissional do mestrado, os estudantes são incentivados a desenvolver um Produto ou Processo Educacional que possa ser aplicado em um contexto real, podendo assumir diferentes formatos, o que diferencia a formação profissional da acadêmica. É fundamental que os produtos educacionais não sejam encarados como finalidades absolutas ou receitas prontas, mas sim como instâncias que provocam questionamentos e análises por parte dos envolvidos, permitindo uma reflexão crítica sobre suas práticas (Rizzatti et al., 2020).

O público-alvo do produto educacional consiste em docentes da área de Humanas e Sociais, bem como outros profissionais que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre a viabilidade da educação em direitos humanos no Ensino Médio Integrado do Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). O desenvolvimento do material educativo, na forma de caderno de oficinas, foi fundamentado em documentos, marcos teóricos e nas narrativas dos participantes da pesquisa, que vivenciaram o processo de consolidação do campus enquanto instituto federal de educação, além da implementação do Ensino Médio Integrado. Esses relatos foram fundamentais para que docentes e egressos, que atuaram como protagonistas, contribuíssem para a elaboração desse produto, refletindo a vivência e a construção da prática educativa.

O caderno de oficinas, como produto educacional, visou fomentar o diálogo e o processo educativo do ensino e aprendizagem, utilizando as narrativas dos participantes do Campus Manaus Zona Leste e o Ensino Médio Integrado. Esse recurso educativo oferece aos docentes uma ferramenta concreta para explorar saberes e experiências relevantes dentro de seu contexto, permitindo que tanto estudantes quanto professores reconheçam que o conhecimento é construído coletivamente. Além disso, busca-se estimular o desenvolvimento do senso crítico em relação aos aspectos significativos no espaço em que estão inseridos todos os envolvidos, promovendo uma reflexão mais profunda sobre a realidade vivenciada.

Desta feita, o caderno de oficinas pedagógicas em educação em direitos humanos, destinado aos docentes do ensino médio integrado, visou estabelecer objetivos que são essenciais para a promoção da conscientização e da prática dos direitos humanos no ambiente escolar. Em primeiro lugar, pretende-se fornecer aos educadores um recurso didático que facilite a implementação de metodologias ativas e participativas,

promovendo uma abordagem crítica e reflexiva acerca dos direitos humanos e sua aplicação no cotidiano dos alunos.

Ademais, o caderno tem como objetivo fomentar um espaço de diálogo e discussão sobre temas relevantes relacionados aos direitos humanos, incentivando os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a formação de cidadãos conscientes e engajados. Com isso, busca-se capacitar os educadores para que possam abordar questões sociais de maneira integrada, contribuindo para a formação de uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos no contexto escolar e na sociedade.

A compreensão sobre a educação em direitos humanos desenvolvida no Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e das narrativas construídas a partir das experiências de docentes e egressos é considerada essencial para a formação transformadora dos novos discentes do ensino médio integrado. Ao se apropriar do conhecimento sobre o passado, os estudantes são instigados a refletir criticamente sobre suas realidades contemporâneas, reconhecendo-se como cidadãos responsáveis por suas trajetórias. Essa conscientização os capacita a participar de forma ativa e reflexiva nas transformações sociais, seja no âmbito local, regional ou nacional. Além disso, essa abordagem enriquece o diálogo entre docentes, discentes e pesquisadores em relação à temática na instituição da Educação Profissional e Tecnológica, tema que tem sido cada vez mais relevante em eventos acadêmicos, publicações e programas de pós-graduação.

O caderno de oficinas pedagógicas, que tem como objetivo geral: priorizar a participação ativa das pessoas envolvidas no processo, pois as mesmas contribuirão com saberes e experiências sobre direitos humanos no espaço escolar, além do que o ambiente em que as pessoas estão inseridas colabora e aspira por atendimento às necessidades individuais e coletivas. O objetivo é que, diariamente, se reflita nas práticas escolares, nos currículos flexíveis e nos espaços pedagógicos as devidas prioridades que envolvem a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e diversificada.

Nesse sentido, ao considerar a temática sobre a educação em direitos humanos, pressupõe-se como objetivos específicos: criar um espaço de diálogo e discussão sobre direitos humanos no ambiente escolar e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem, refletindo além do ambiente escolar, pois reverberará na formação dos estudantes; proporcionar aos professores a compreensão de que seus saberes e experiências impactam, tanto individualmente quanto coletivamente, na formação

continuada; e possibilitar que os participantes percebam que a articulação dos conhecimentos sobre direitos humanos contribui para uma formação humana integral.

O caderno de oficinas pedagógicas não deve ser visto como um produto finalizado, mas sim como um material que pode ser reutilizado, revisado, redistribuído e criticamente retido, alinhando-se às cinco liberdades de uso de produtos educacionais, conforme proposto por Rizzatti et al. (2020). Essa característica permite que cada usuário adapte o conteúdo de acordo com suas necessidades específicas, favorecendo a personalização do aprendizado e a construção coletiva do conhecimento.

Para a elaboração do caderno de oficinas pedagógicas intitulado “Um roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, foram integrados os conceitos de educação em direitos humanos, Ensino Médio Integrado e formação humana integral. Em consonância com Kaplún (2003), o desenvolvimento desse produto considerou três eixos fundamentais: conceitual, pedagógico e comunicacional, visando garantir que o material atenda às demandas educativas contemporâneas e contribua para a formação integral dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e o engajamento social.

Eixo Conceitual

O eixo conceitual é elaborado a partir de uma pesquisa previamente planejada, fundamentada no tema e no diagnóstico realizados, o que possibilita a seleção de assuntos, conteúdos e conhecimentos aprofundados oriundos do próprio processo de investigação. Essa abordagem confere um sentido ao ato de pesquisar, atribuindo-lhe uma finalidade pedagógica e epistemológica que orienta a construção do produto educacional. Dessa forma, o conceito desenvolvido busca refletir a importância de uma formação continuada aos educadores, na qual os saberes sobre direitos humanos, abordados no curso integrado de ensino médio, são apresentados de maneira a promover uma compreensão aprofundada e contextualizada da temática. Assim, o eixo conceitual funciona como um elemento norteador que garante a coerência e a consistência do conteúdo, promovendo uma formação que privilegia a reflexão crítica e a compreensão integral dos direitos humanos no contexto educacional.

No contexto do projeto pedagógico do curso, o eixo conceitual possibilita tanto o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar quanto transversal, ampliando as possibilidades de integração dos conteúdos e promovendo uma aprendizagem mais significativa. A partir do aprofundamento dos conhecimentos oriundos da pesquisa, o produto educacional visou oferecer experiências que contribuíssem para a formação de professores capazes de refletir criticamente sobre os direitos humanos e sua aplicação na prática pedagógica. Nesse sentido, o eixo conceitual assume um papel central na estruturação do curso, orientando a elaboração de estratégias que favoreçam a compreensão holística e a contextualização dos temas abordados, promovendo uma formação docente mais sólida, alinhada às demandas sociais contemporâneas e às exigências de uma educação que valorize a diversidade cultural e social.

Por fim, o produto educacional, ao incorporar esse eixo conceitual, busca proporcionar ao público-alvo, no caso os educadores envolvidos na formação continuada, uma experiência de aprendizagem que articula teoria e prática, fundamentada em conhecimentos aprofundados e contextualizados. A abordagem visou estimular a reflexão crítica e a compreensão aprofundada dos direitos humanos, promovendo uma formação que valoriza tanto o desenvolvimento de competências específicas quanto a sensibilização para questões sociais relevantes. Assim, o eixo conceitual não apenas orienta a construção do conteúdo, mas também reforça a importância de uma formação docente que seja capaz de promover transformações sociais por meio de uma prática pedagógica fundamentada em saberes sólidos, experiências significativas e uma postura ética de atuação profissional.

Na esfera educacional, um artefato é definido como um ou mais instrumentos, sejam físicos ou virtuais, tais como textos, vídeos, blogs, documentários que compõem um produto educacional ou estão associados ao seu desenvolvimento (Mendonça et al., 2022, p. 8). De acordo com as autoras, a pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação constitui um processo de resolução de problemas que deve ser orientado por procedimentos teóricos e metodológicos apropriados. Nesse contexto, é fundamental considerar tanto o espaço do problema quanto o espaço da solução, o que implicou na identificação de um problema de pesquisa que, posteriormente, requereu um referencial teórico e uma metodologia adequada para sua resolução. Assim, o desenvolvimento de produtos educacionais não se limita à transmissão de conteúdos mas busca promover uma compreensão aprofundada do tema, apoiada em uma base teórica sólida e em

procedimentos metodológicos que garantam a validade e a relevância do processo investigativo.

Dentro desse escopo, o objetivo não é meramente transmitir conteúdos ao público-alvo, mas esclarecer as concepções necessárias para a compreensão aprofundada do tema. Alinhando-se à temática proposta e visando facilitar a assimilação do conteúdo do produto educacional pelos destinatários, foram identificados, selecionados e organizados conceitos teóricos relacionados à Educação em Direitos Humanos, às Bases da Educação Profissional e Tecnológica, à Formação Humana Integral em contraste com a formação unilateral. A pesquisa foi embasada em referencial teórico extraído de diversas plataformas, incluindo repositórios acadêmicos, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, foram realizadas investigações de campo, levantamentos documentais e entrevistas com professores e egressos do curso integrado em Agropecuária, que vivenciaram o período histórico do Campus Manaus Zona Leste/IFAM entre 2009 e 2019, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada do processo formativo e das demandas específicas do contexto educacional analisado.

Eixo Pedagógico

O eixo pedagógico refere-se ao percurso que o público-alvo deve trilhar na caminhada pedagógica, constituindo uma das dimensões essenciais na formulação de estratégias de ensino. Sua relevância reside na aplicação de metodologias que envolvem a organização sistemática de conteúdos e a utilização de recursos pedagógicos adequados, de modo a garantir uma estruturação eficiente do processo de aprendizagem. Essa estruturação visa promover a articulação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais significativa, contextualizada e capaz de atender às demandas sociais e culturais contemporâneas. Nesse sentido, os materiais utilizados ao longo do percurso representam tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada, uma vez que os conteúdos se articulam de forma a criar um caminho de aprendizagem que favorece a compreensão e a aplicação prática do conhecimento, evidenciando a utilidade e a relevância do material didático para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

A metodologia pedagógica aplicada ao material de ensino deve ser compreensiva, sequencial e orientada a facilitar a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento de

competências cognitivas e socioemocionais. Essa abordagem garante que os conteúdos não sejam transmitidos de maneira fragmentada, mas sim integrados em uma trajetória coerente, na qual os estudantes possam perceber a conexão entre o saber teórico e sua aplicação concreta no cotidiano. A seleção de uma oficina pedagógica, nesse contexto, revela-se particularmente pertinente, pois favorece a articulação entre teoria e prática, estimulando uma aprendizagem experiencial que promove a participação ativa dos estudantes e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais. Assim, a oficina pedagógica funciona como um espaço privilegiado para a consolidação do aprendizado, promovendo a autonomia e o protagonismo dos aprendizes.

No âmbito do ensino de direitos humanos, essa perspectiva pedagógica adquire uma dimensão ainda mais relevante, uma vez que o processo de formação deve ser entendido como um fenômeno inerentemente interdisciplinar e transdisciplinar. Essa abordagem implica na integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão holística dos temas abordados e estimulando a reflexão crítica, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos. Dessa forma, educar em direitos humanos transcende a simples transmissão de informações, configurando-se como uma prática pedagógica que busca aprofundar a compreensão das questões sociais, culturais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade. A interdisciplinaridade, nesse contexto, é fundamental para ampliar a visão de mundo e promover uma educação que valorize a diversidade de perspectivas.

A adoção de metodologias que articulam conteúdos e recursos de forma organizada, contextualizada e participativa é crucial para fortalecer a formação cidadã e assegurar uma educação de qualidade. Nesse sentido, as oficinas pedagógicas exemplificam essa articulação, pois possibilitam a integração entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem dinâmica, participativa e reflexiva. Essa abordagem favorece a internalização dos conhecimentos e a reflexão sobre sua aplicação na vida cotidiana, contribuindo para a formação de uma consciência social crítica e responsável. Assim, o eixo pedagógico desempenha um papel central na construção de uma educação que valoriza a formação integral do indivíduo, preparando-o para atuar de forma ética e consciente na sociedade.

Em síntese, o eixo pedagógico destaca a importância de metodologias de ensino que promovam a organização e a articulação dos conteúdos de modo a potencializar a aprendizagem significativa. A implementação de oficinas pedagógicas, especialmente no

ensino de direitos humanos, reforça essa abordagem, evidenciando a necessidade de uma formação que seja interdisciplinar e transdisciplinar. Essa perspectiva visa à formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, capazes de promover mudanças sociais a partir de uma compreensão aprofundada dos valores, atitudes e habilidades essenciais para a transformação social. Portanto, a prática pedagógica deve sempre buscar a integração entre teoria e prática, promovendo uma educação que não seja apenas transmissora de conhecimentos, mas também promotora de valores, atitudes e competências que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Eixo Comunicacional

A camada comunicacional do produto educacional desempenha um papel crucial ao atuar como a voz que se dirige ao público-alvo, facilitando o entendimento necessário para a replicação do conteúdo apresentado. Essa camada é projetada para estabelecer um diálogo efetivo com os leitores, visando não apenas a transmissão de informações, mas também a construção de significados em torno das experiências compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, a comunicação se torna um elemento central na promoção da interatividade e na demonstração da relevância do material para o público.

O eixo comunicacional refere-se à forma, ou seja, ao instrumento escolhido para conduzir o processo de comunicação e esclarecer os eixos anteriores, de modo a integrar a metodologia, os instrumentos, os participantes da pesquisa e a compreensão do produto educacional na sua apresentação.

Nesse contexto, a estratégia adotada consiste na socialização do produto em formato de caderno intitulado "Um roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado". Essa escolha visou garantir que a comunicação seja clara, acessível e capaz de promover a compreensão dos conteúdos por parte dos participantes, facilitando a assimilação dos conhecimentos e experiências compartilhados ao longo do processo.

Assim, o eixo comunicacional atuou como um elemento articulador que potencializou a efetividade do produto educacional, promovendo uma interação dinâmica entre o conteúdo, o público e o modo de apresentação.

Cabe destacar que os três eixos — conceitual, pedagógico e comunicacional — funcionam de maneira interdependente, formando uma rede de ações cuja flexibilidade permite ajustes ao longo do percurso de implementação do produto. Essa flexibilidade é fundamental para adaptar o caminho percorrido às necessidades surgidas na prática, garantindo que o processo seja dinâmico e responsivo às realidades do contexto educativo. Para concretizar essa abordagem, propôs-se uma oficina pedagógica estruturada em um roteiro de etapas a serem cumpridas em três encontros, promovendo espaços de construção coletiva, análise da realidade, socialização de saberes e exercício dos direitos humanos. Essa dinâmica colaborativa visou fortalecer o trabalho em equipe, estimular a reflexão conjunta e consolidar conhecimentos por meio de atividades participativas, consolidando o produto final na forma de um caderno integrativo.

A ideia de utilizar uma oficina pedagógica revela-se especialmente pertinente por envolver a prática educativa de maneira direta e participativa, indo além da simples transmissão de conhecimentos. A abordagem favorece o desenvolvimento do trabalho coletivo, promovendo o aprimoramento das ações pedagógicas e o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática. Além disso, essa estratégia contribuiu para que os profissionais docentes, tanto da formação de base quanto da formação técnica do curso técnico integrado em agropecuária, possam construir, desconstruir e reconstruir suas práticas pedagógicas, fundamentando-as na dignidade da pessoa humana e nos princípios dos direitos humanos. Assim, o produto educacional visou promover um espaço de diálogo com os protagonistas envolvidos, valorizando suas experiências e saberes, e reforçando a importância do espaço pedagógico na formação integral dos estudantes.

No que se refere ao eixo comunicacional, a escolha do instrumento de comunicação tentou garantir que a mensagem seja transmitida de forma eficiente, promovendo o entendimento e a reflexão sobre os conteúdos abordados. A estrutura do roteiro, desenvolvido em quatro encontros, busca criar um espaço de construção coletiva, no qual os participantes possam analisar suas realidades, socializar experiências e exercitar os direitos humanos na prática. Dessa forma, o produto será socializado na forma de um caderno integrativo, que servirá como material de apoio e reflexão para os docentes, contribuindo para a formação continuada e para o fortalecimento do ensino do

ensino médio integrado. Essa estratégia busca, sobretudo, promover uma comunicação clara, participativa e contextualizada, capaz de envolver todos os atores do processo educativo.

Por fim, a abordagem dos conteúdos factuais na busca pela relevância do trabalho coletivo visa fortalecer a formação docente e, por consequência, a formação dos estudantes, tanto jovens quanto adultos. A temática dos direitos humanos será abordada de maneira a contemplar a formação atualizada e inovadora dos professores, promovendo conhecimentos que possam ser aplicados na prática pedagógica e na vida cotidiana. A interação entre teoria e prática, promovida por procedimentos participativos, facilitará a compreensão e o envolvimento dos docentes, evidenciando que as áreas de conhecimento não estão isoladas, mas articuladas em uma perspectiva integrada. Assim, o trabalho coletivo reforça a ideia de que o conhecimento deve ser construído de forma colaborativa, promovendo a transformação social e a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

No que se refere, ainda, ao eixo comunicacional, a seleção do instrumento de comunicação teve como objetivo assegurar que a mensagem fosse transmitida de maneira eficiente, facilitando o entendimento e estimulando a reflexão acerca dos conteúdos abordados. A estrutura do roteiro, elaborado para ser desenvolvido em quatro encontros, intentou criar um espaço de construção coletiva, no qual os participantes pudessem analisar suas realidades, socializar experiências e exercitar os direitos humanos de forma prática.

Dessa maneira, o produto final foi organizado na forma de um caderno de oficinas pedagógicas, que funcionou como material de apoio e reflexão para os docentes, contribuindo para a continuidade da formação e para o fortalecimento do ensino médio integrado. Essa estratégia, portanto, buscou promover uma comunicação clara, participativa e contextualizada, capaz de envolver todos os atores do processo educativo de maneira efetiva e engajadora.

Processo para elaboração do Caderno de Oficinas Pedagógicas em Educação em Direitos Humanos

Na concepção de um produto educacional, é imprescindível um planejamento meticuloso que abarca diversas fases. Inicialmente, essas fases são compostas por três etapas principais: análise, desenho e desenvolvimento; posteriormente, a avaliação se tornou o foco. (Freitas, 2021, pp. 16-17).

A fase de análise foi crucial, pois se refere à identificação do público-alvo para o qual o material educativo se destinou. No caso em questão, foram os professores atuantes na área de ciências humanas e ciências sociais, pois discutiram a temática em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária do ensino médio integrado.

A etapa de desenho evidenciou a finalidade e a utilidade pedagógicas do material. Para essa finalidade, considerou-se o ambiente escolar, situado na Zona Leste de Manaus, como o espaço que promove a cultura formativa. Os objetivos incluem a compreensão do conteúdo relacionado aos direitos humanos abordado na instituição de ensino, a valorização dos saberes e experiências dos sujeitos da pesquisa em relação à construção do senso individual e coletivo, e a criação de um ambiente de sensibilização que aborde a temática dos direitos humanos.

Com base nessas considerações, elaborou-se uma oficina pedagógica como produto educacional, realizada no espaço da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa oficina destacou o planejamento do conteúdo teórico, a sensibilização e o diálogo entre os sujeitos, compartilhando seus saberes e experiências sobre a temática dos direitos humanos.

A oficina pedagógica compreendeu momentos fundamentais: sensibilização, reflexão, construção coletiva e encerramento. Para cada um desses momentos, foi necessário planejar dinâmicas apropriadas, sempre considerando a experiência de vida dos participantes, o reconhecimento dos saberes já existentes, o diálogo e interação com os conhecimentos acadêmicos pertinentes às diversas disciplinas, bem como às informações disponíveis na sociedade.

A metodologia da oficina visou promover a interação e o aprendizado, uma vez que os participantes se envolvem ativamente no processo como colaboradores e aprendizes. Segundo Anastasiou e Alves (2009, p. 95), a oficina se caracteriza como uma estratégia pedagógica que enfatiza a construção e reconstrução do conhecimento. Esse

espaço propiciou reflexões, descobertas, reinvenções, criações e recriações, favorecendo uma relação horizontal entre os indivíduos.

A dinâmica entre ensinar e aprender se revelou por meio de conhecimentos estruturados que conferiram sentido e significado tanto para quem ensina quanto para quem aprende, estabelecendo uma relação colaborativa. Nesse processo, à medida que o sujeito compreende e apreende novos conhecimentos, ocorre uma reelaboração de saberes, resultando na adição de novos significados às experiências vividas.

Esse enfoque possibilitou que as experiências elaboradas e realizadas no ambiente escolar contribuam para a aquisição dos direitos de cidadania, além de preparar os estudantes para a continuidade dos estudos e para o trabalho, conforme destaque do Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária (PPC).

Em relação ao desenvolvimento, reporta-se a abordagem sobre as bases teóricas e conceituais dos eixos no planejamento, os objetivos para a aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, a metodologia e os instrumentos utilizados no intuito de concretizar o produto educacional. Candau (1999, p. 144) considera o espaço escolar como um local privilegiado para formação docente por favorecer a articulação teórico-metodológica.

O fazer pedagógico é constituído no dia a dia em contato com os envolvidos no processo educativo cuja realidade está em constante transformação. Para isso, a formação docente entrelaçada pelo ser e fazer num processo de reflexão constante sobre o aprender e reaprender, num espaço que lida com gerações juvenis cercadas por tantas informações e conteúdos que precisam de significados e ressignificações constantes.

Em seguida, transcorreu a seleção das ideias centrais e secundárias; considerou-se também o ambiente acolhedor para todos, pois objetivou-se criar momentos únicos de partilha, escuta e fala (Moura; Lima, 2014). Dada a relevância o instrumento a ser utilizado é a roda de conversa, pois é adaptável à diversidade de sujeitos, porquanto a abordagem temática foi relevante.

Nesse processo colaborativo a roda de conversa representou que a aprendizagem é significativa para os participantes no sentido de que as dimensões individual e coletiva interagem e todos tornam-se responsáveis pela aprendizagem do outro ao interagirem. Assim, a educação proporciona espaços que são construídos pelos participantes no processo educativo.

Em relação à temática, como já foi citado anteriormente, os direitos humanos estão presentes na vida diária da sociedade com seus respectivos significados e interpretações. No caso do campo de pesquisa, o Instituto Federal da Zona Leste de Manaus, o plano de curso (PPC), o fazer pedagógico e os diferentes espaços da instituição e, principalmente, além dos muros escolares corroboraram para a compreensão sobre a educação em direitos. Pois, o aprender e principalmente o apreender é um caminho a ser percorrido e quando este trilhar é atribuído de significados, que fazem sentido na formação humana integral, para além de conteúdos, os saberes e experiências dão e são atribuídos de vínculo significativa.

Então, houve uma trajetória na produção do produto educacional voltado para a questão dos direitos humanos, tendo em vista que os documentos normativos reportam sobre a temática na organização curricular, na proposta de ensino que é integrada, cuja práxis torna o aprendizado significativo tanto para quem ensina como para quem aprende. Reiterando que o processo de ensino e aprendizagem não se dá de maneira individual, mas no trabalho coletivo na perspectiva da formação humana integral.

Avaliação por Comitê *Ad Roc*

Para o processo de avaliação e validação do produto educacional, foi criado um Comitê Ad Roc composto por profissionais que aceitaram o convite para tal feito. Os e-mails direcionados aos avaliadores foram encaminhados entre os dias 10 e 25 de maio de 2025, com o objetivo de permitir que os participantes lessem o Caderno de Oficinas Pedagógicas sobre Educação em Direitos Humanos e contribuíssem com a avaliação do material. Juntamente com esses e-mails, foi anexado um questionário de avaliação, elaborado na plataforma Google Forms, que estabeleceu o prazo final para a devolutiva até 10 de junho de 2025, sendo essa a data limite para o envio das respostas. É pertinente destacar que tanto o caderno de oficinas quanto o questionário foram acessíveis por meio de links abertos, disponibilizados na plataforma Google Drive associada ao e-mail de cada avaliador(a).

O Produto Educacional foi distribuído a um total de 57 avaliadores. Das respostas recebidas, 13 foram de docentes, 08 de profissionais da Educação (03 Técnicos Administrativos em Educação, 01 Técnica em Assuntos Educacionais, 01 Assistente Social, 02 pedagogas da SEDUC/AM e 01 Coordenadora Adjunta da SEDUC/AM), totalizando 21 participantes envolvidos na avaliação do Produto Educacional. Para a

construção do questionário, foram formuladas 16 perguntas utilizando a escala de Likert, que permitiu aos avaliadores expressarem seu grau de concordância com as afirmações apresentadas. As opções de resposta variavam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), com um tempo estimado para o preenchimento do questionário entre 10 e 20 minutos.

Os questionários foram organizados em cinco seções distintas. A primeira seção concentrou-se na identificação do avaliador(a), incluindo informações sobre nome, formação, atuação na Rede Federal de Ensino ou outro ente e a categoria à qual pertenciam, seja docente, estudante ou profissional da educação. As seções subsequentes abordaram: 2) Aspectos conceituais, com quatro questões; 3) Aspectos pedagógicos, com cinco questões; 4) Aspectos comunicacionais, igualmente com quatro questões; e 5) Considerações finais, contendo três questões. Ao término de cada seção, foi disponibilizado um espaço para que os avaliadores pudessem fazer comentários adicionais, como críticas, elogios ou sugestões.

Após a elaboração do material, este foi submetido à avaliação e, subsequentemente, passou por correções e aprovação pela Banca Examinadora. Após essa etapa, o conteúdo será divulgado nos sites pertinentes. A fase seguinte compreenderá a apresentação do material aos docentes das áreas de Humanas e Sociais, ao Diretor Geral, demais servidores e à comunidade do Campus Manaus Zona Leste/IFAM. O objetivo dessa apresentação é assegurar que todos tenham conhecimento sobre a existência do produto, suas funcionalidades e os benefícios que sua utilização pode oferecer, especialmente no que diz respeito à formação continuada de educadores na temática sobre direitos humanos.

Com essa abordagem, espera-se que o Produto Educacional seja amplamente adotado, contribuindo de maneira significativa para a melhoria do ensino e da aprendizagem ao tecer a informação e conciliar os conhecimentos para a realidade que vivenciam. A participação dos avaliadores foi fundamental, proporcionando insights valiosos que poderão orientar melhorias e adaptações futuras no material desenvolvido. Dessa forma, a interação entre os avaliadores e o Produto Educacional representa um passo significativo na busca por uma educação mais eficaz e contextualizada.

8.1 Resultado e análise dos questionários de avaliação do caderno educacional

O questionário foi estruturado inicialmente para a coleta de dados referentes à identificação dos avaliadores, englobando informações como nome e formação acadêmica. Entre os 21 participantes que forneceram respostas, constatou-se que 07 possuíam Especialização, 10 eram mestres e 04 possuíam Doutorado. A respeito de sua atuação na Rede Federal de Ensino, 08 respondentes indicaram que não estavam ativos nessa rede, 02 respondentes na opção outro enquanto 11 confirmaram sua participação.

Os participantes foram convidados a identificar a categoria que mais os representava, resultando nas seguintes classificações: 04 se identificaram como docentes do IFAM, 04 como docentes de outro IF (Instituto Federal), 02 como pedagogos. Além disso, 11 participantes se identificaram como profissionais atuantes na área da Educação, caracterizando-se como Técnicos Administrativos.

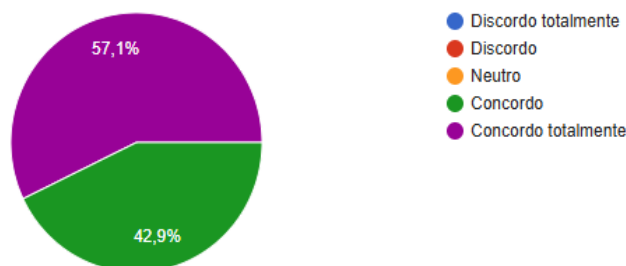
Os dados obtidos por meio dos questionários serão apresentados em gráficos, acompanhados de uma análise detalhada dos resultados. As questões foram organizadas em seções específicas, sendo que as perguntas 1 a 4 abordaram aspectos conceituais, as perguntas 5 a 9 focaram em aspectos pedagógicos e as perguntas 10 a 13 foram dedicadas aos aspectos comunicacionais. Por fim, foram incluídas 3 perguntas voltadas para considerações finais.

Avaliação dos aspectos conceituais

Gráfico 1 - Questão 1 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

1- O Produto Educacional deixa claro a importância da Educação em Direitos Humanos no contexto do Ensino Médio Integrado de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dos 21 respondentes, 09 concordam e 12 concordam totalmente que o produto educacional deixa claro a importância da Educação em direitos Humanos no contexto do Ensino Médio Integrado de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 2 - Questão 2 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

2 - No Produto Educacional, os conceitos discutidos sobre o Ensino Médio Integrado e a formação humana integral oferecem ao leitor uma compreensão precisa e aprofundada.

21 respostas



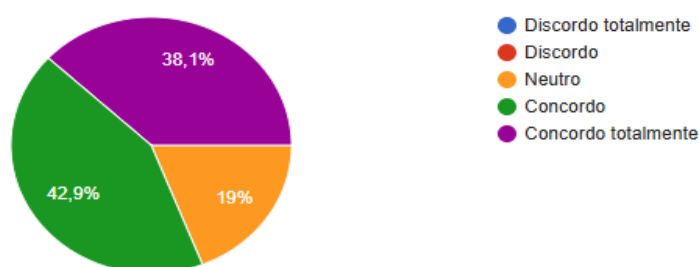
Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em relação a questão 2, dos 21 respondentes 09 concordam e 11 concordam totalmente que no produto educacional, os conceitos sobre o Ensino Médio Integrado e a formação humana integral oferecem ao leitor uma compreensão precisa e aprofundada.

Gráfico 3 - Questão 3 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

3 - O conteúdo oferecido no Produto Educacional auxilia docentes e discentes do Ensino Médio Integrado a cultivarem uma reflexão crítica acerca da realidade de um campus de um Instituto Federal.

21 respostas

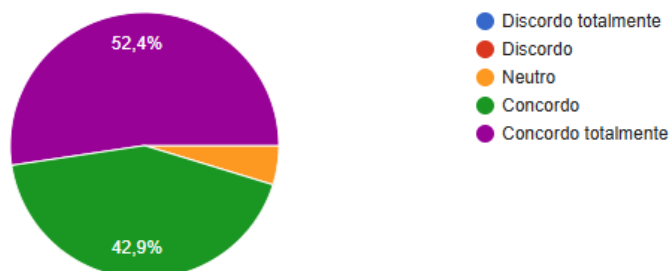


Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 4 - Questão 4 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

4 - A apresentação dos conteúdos no Produto Educacional torna a compreensão dos temas mais acessível, proporcionando uma leitura fluida e agradável.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

O compartilhamento com elogios, críticas e sugestões emitidos pelos avaliadores apresentou uma avaliação bastante positiva do produto educacional, destacando seus pontos fortes e sugerindo melhorias que podem potencializar ainda mais sua efetividade. A análise evidencia uma organização bem estruturada, com uma fundamentação sólida e aplicação prática, o que torna o material acessível e de fácil compreensão para os leitores. A utilização de esquemas, tabelas e figuras contribui para uma leitura mais dinâmica, facilitando a assimilação dos conceitos abordados.

No entanto, há recomendações importantes que podem aprimorar o produto. A ausência de uma ligação explícita entre a pesquisa e o princípio da pesquisa como base da formação integral, que na página 10 é mencionado como sustentáculo do trabalho e da pesquisa, poderia ser esclarecida. É fundamental reforçar que a pesquisa não só complementa, mas também reforça a princípio educativo, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva. Além disso, a sugestão de vincular o princípio da dignidade humana ao combate às discriminações raciais e de gênero reforça o papel social da educação na promoção de direitos e na construção de uma sociedade mais justa.

Outro ponto relevante refere-se à repetição da ideia de formação docente, que aparece no início e no final do parágrafo na página 17, o que pode ser ajustado para evitar redundância e tornar o texto mais fluido. A inclusão de links ou QR codes para vídeos

sobre Direitos Humanos também enriqueceria o produto, oferecendo recursos audiovisuais que complementam a leitura e promovem maior engajamento.

Por fim, a sugestão de reduzir o volume de páginas com apenas texto, mesclando com imagens, contribuiria para uma leitura mais leve e atrativa, especialmente em materiais destinados à formação de professores e demais interessados na temática.

De modo geral, trata-se de um produto bem elaborado, com aspectos conceituais claros, sequência lógica coerente e uma apresentação que favorece a compreensão do tema. Pequenos ajustes na fluidez textual, na integração de recursos audiovisuais e na abordagem histórica dos Direitos Humanos podem torná-lo ainda mais completo e impactante para seu público-alvo.

Tecidas as contribuições e sugestões pelos avaliadores, foram realizados os ajustes necessários ao produto educacional e encaminhado ao design gráfico para correção.

Avaliação dos Aspectos Pedagógicos

Gráfico 5 - Questão 5 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

5 - O Produto Educacional "Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado" aprofunda a importância de conhecer as bases que fundamentam os Institutos Federais, compreender a realidade atual e planejar o futuro da educação pública por meio de uma reflexão crítica.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 6 - Questão 6 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

6 - O Produto Educacional “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado” é claro em seu objetivo de proporcionar um espaço para diálogo e discussão sobre direitos humanos no contexto escolar e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 7 - Questão 7 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

7 - A estrutura do “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, apresenta uma didática consistente em relação à abordagem dos conteúdos.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 8 - Questão 8 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

8 - O Produto Educacional “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado” o incentivou a refletir sobre a relevância do conhecimento em educação em direitos humanos no ambiente escolar.

21 respostas

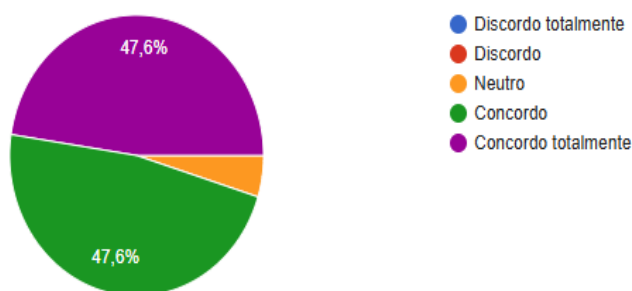


Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 9 - Questão 9 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

9- No Produto Educacional “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, os textos e expressões empregados foram adequados, e a linguagem escrita revelou-se apropriada para oficinas pedagógicas voltadas tanto para o público em geral quanto para os docentes da área de humanidades e discentes do Ensino Médio Integrado, servindo como uma leitura paradidática.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Os aspectos pedagógicos abordados pelos avaliadores ressaltam a importância de uma fundamentação teórica sólida e bem contextualizada, especialmente no que diz respeito à citação de autores relevantes, como Anastasiou (2009), cuja referência precisa ser corrigida para incluir o ano correto. Essa atenção aos detalhes é fundamental para garantir a credibilidade e a rigorosidade acadêmica do trabalho. Além disso, os comentários destacam a necessidade de incorporar debates teóricos sobre Direitos Humanos, cidadania e sujeitos de direitos, ampliando a compreensão do tema e promovendo uma reflexão crítica mais aprofundada. Essas discussões são essenciais para fortalecer a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade.

No âmbito das propostas pedagógicas, os comentários sugerem a inclusão de dinâmicas de grupo que tornem a oficina mais leve e participativa, facilitando o engajamento dos participantes. A organização da oficina também deve contemplar aspectos logísticos, como divulgação do dia, horário e local, para ampliar o alcance e a acessibilidade do evento. Ressalta-se ainda que a problematização dos direitos nas oficinas é crucial, pois ela revela as relações de poder presentes na sociedade e evidencia os direitos de grupos frequentemente invisibilizados. Essa abordagem promove uma educação mais inclusiva e crítica, estimulando a reflexão sobre as desigualdades e as vozes marginalizadas.

A contribuição do material para a prática docente no ensino médio integrado é evidente, uma vez que apresenta conceitos pedagógicos acessíveis, facilitando a compreensão por parte de estudantes. A linguagem clara e objetiva possibilita que o conteúdo seja assimilado por todos, promovendo uma aprendizagem significativa. A organização pedagógica do material também foi considerada adequada, destacando seu caráter participativo e dinâmico, com atividades conduzidas de forma a estimular a troca de experiências e o protagonismo dos estudantes. Essas estratégias fortalecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais efetivo e envolvente.

No que diz respeito à redação, recomenda-se reescrever os quatro primeiros parágrafos da página 44, que iniciam com "Na educação...", reduzindo-os de três para dois parágrafos, com o objetivo de melhorar a fluidez e a concisão do texto. Além disso, é importante revisar a acentuação na expressão "ficha catalográfica", garantindo a correção ortográfica. A substituição do termo "aluno" por "estudante" ao longo do texto também é sugerida, pois promove uma linguagem mais inclusiva e alinhada às atuais

práticas pedagógicas, que valorizam a autonomia e o protagonismo do estudante no processo educativo. Essas melhorias contribuem para uma apresentação mais profissional e coerente do material.

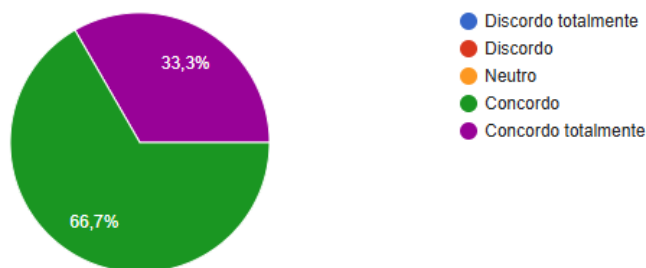
As ponderações foram consideradas e a oficina pedagógica envolvendo a temática sobre educação em direitos humanos é adaptada e replicada conforme a realidade em que está sendo implantada. Mesmo porque a prática educativa de uma instituição é totalmente diferenciada de outra, os participantes, o ambiente, os projetos que serão criados, o contexto encontrado, o diagnóstico para intervenção e uma resolução à problemática, preferencialmente, realizada com trabalho coletivo porque a responsabilidade e o compromisso são de todos.

Avaliação dos Aspectos Comunicacionais

Gráfico 10 - Questão 10 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

10 - O Produto Educacional "Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado" apresenta um design atrativo, é bem estruturado e oferece conteúdos pertinentes ao tema que aborda.

21 respostas

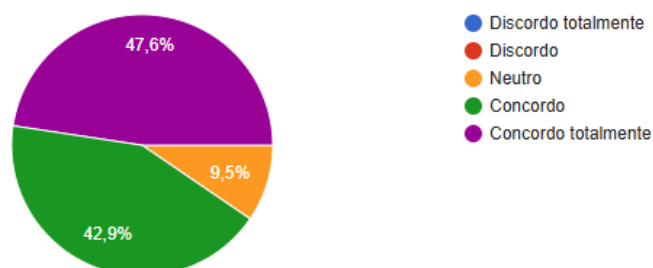


Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 11 - Questão 11 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

11 - Os recursos empregados no Produto Educacional “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, como vídeos, cores e imagens apresentados no caderno, são relevantes e facilitam a compreensão do conteúdo, enriquecendo o conhecimento e a reflexão sobre a educação em direitos humanos no espaço educativo do Instituto Federal.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 12 - Questão 12 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

12 - No Produto Educacional “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, o texto é claro, coeso e coerente, permitindo a compreensão do conteúdo e a expressão de ideias, conceitos e reflexões.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 13 - Questão 13 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

13 - A estrutura apresentada no “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, ao seguir passo a passo os conceitos e fundamentos da educação em direitos no ensino médio integrado, contribuiu para a compreensão da temática abordada no produto educacional.

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

A avaliação do produto educacional, elaborado para uma oficina pedagógica em direitos humanos, revela aspectos positivos e oportunidades de aprimoramento, especialmente no que concerne aos aspectos comunicacionais. Primeiramente, destaca-se a pertinência do tema abordado, que é de fundamental importância para a Educação Popular e Transformadora, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. A linguagem utilizada apresenta-se acessível e clara, facilitando a compreensão do público-alvo, o que é essencial para produtos destinados a múltiplos contextos além do ambiente institucional, ampliando seu alcance social.

No entanto, a análise crítica aponta para a necessidade de “enxugar” os textos extensos, especialmente aqueles que ocupam uma folha inteira, promovendo uma leitura mais dinâmica e atraente. A sugestão de mesclar textos com recursos visuais, como imagens, infográficos e diagramas, é fundamental para tornar o material mais didático e envolvente, sobretudo considerando que se trata de um caderno de oficina pedagógica, cujo formato demanda maior estímulo visual para facilitar a assimilação de conteúdos complexos. Essa estratégia não apenas favorece a retenção de informações, mas também promove uma experiência de leitura mais prazerosa e interativa.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de aprimoramento na estética do layout, especialmente na hierarquia dos títulos a partir da página de número dezoito. A ênfase na formatação dos títulos, com maior destaque visual, contribuirá para uma transição mais clara entre as seções teóricas e práticas, facilitando a navegação do leitor e promovendo uma leitura mais fluida. Além disso, a verificação das questões ortográficas e o alinhamento às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas representam uma contribuição significativa para a credibilidade e a formalidade do produto, garantindo sua adequação às exigências acadêmicas e institucionais.

A incorporação de recursos multimídia, como links para vídeos e QR codes, é altamente recomendada para potencializar a interatividade e o engajamento dos usuários. Essa estratégia permite ampliar o repertório audiovisual, enriquecendo o conteúdo e promovendo uma abordagem mais multimodal, que atende às diferentes formas de aprendizagem contemporâneas. A inclusão de referências em vídeos, especialmente em plataformas acessíveis como o YouTube, amplia o acesso a materiais complementares, favorecendo uma compreensão mais aprofundada dos temas tratados.

Por fim, a sugestão de maior uso de recursos criativos, como elementos ilustrativos e recursos visuais, reforça a importância de um produto que seja não apenas informativo, mas também atrativo e cativante. Essa abordagem contribui para que o produto educacional deixe de ser apenas um material de leitura passiva, transformando-se em uma ferramenta dinâmica de aprendizagem, capaz de estimular a reflexão, o debate e a ação em direitos humanos. Assim, o produto se torna uma peça pedagógica mais eficaz, capaz de dialogar com diferentes públicos e contextos, promovendo uma formação cidadã mais ampla e significativa.

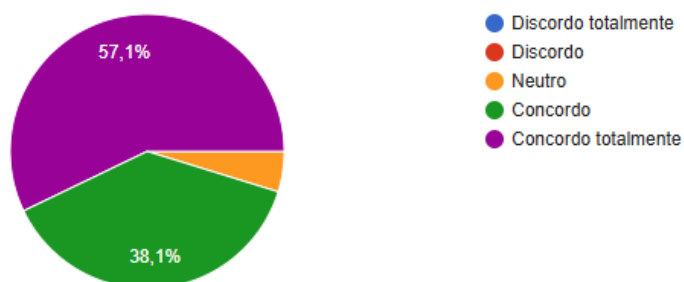
Em suma, o reconhecimento do valor do trabalho realizado é acompanhado de recomendações que visam aprimorar sua estética, acessibilidade e potencial de engajamento, reforçando a importância de uma comunicação pedagógica criativa, clara e bem estruturada, que valorize tanto o conteúdo quanto os recursos visuais e audiovisuais, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa.

Tecidas tais arguições, as devidas ponderações foram acatadas e corrigidas por considerar que os múltiplos olhares para aprimoramento do produto educacional são viáveis à dinâmica educacional cujo processo é contínuo e inovador.

Gráfico 14 - Questão 14 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

14 - O "Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado" auxilia na ampliação do conhecimento e na garantia de uma educação de qualidade no Campus Manaus Zona Leste/IFAM no período de 2009 a 2019.

21 respostas

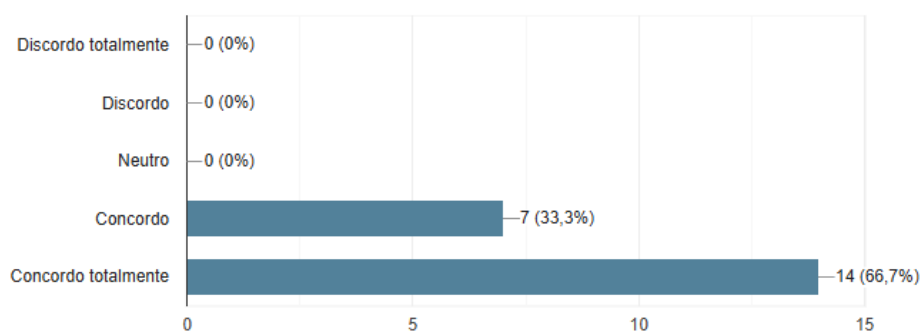


Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 15 - Questão 15 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

15 - O "Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado" contribui para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da educação.

21 respostas

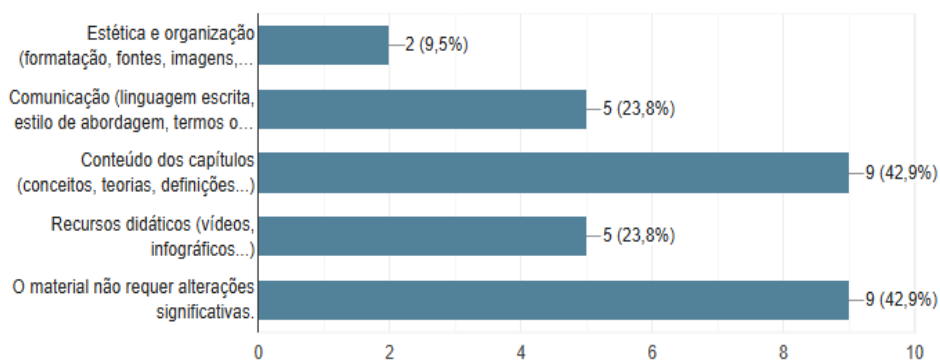


Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Gráfico 16 - Questão 16 do Questionário de Avaliação do Produto Educacional

16 - Quais aspectos no “Caderno de Oficinas Pedagógicas - Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado” você mudaria:

21 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

A questão 14 da pesquisa investigou se o caderno de oficinas pedagógicas, intitulado “Um Roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, auxilia na ampliação do conhecimento e na garantia de uma educação de qualidade no Campus Manaus Zona Leste/IFAM no período de 2009 a 2019. A partir da participação de 21 indivíduos, coletou-se dados que possibilitaram uma análise abrangente da eficácia do material em questão, sendo que 1 se mostrou neutro, 8 concordaram e 12 concordaram totalmente.

Na antepenúltima questão, número 15, foi questionado se o caderno de oficinas pedagógicas contribui para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da educação. Dos 21 participantes, 7 concordaram e 14 concordaram totalmente com a afirmação, indicando uma recepção majoritariamente positiva em relação ao potencial do caderno de oficinas como um recurso para a pesquisa educacional.

A última questão, número 16, explorou quais aspectos do caderno poderiam ser aprimorados para melhor promover o conhecimento e assegurar a qualidade da educação no Campus Manaus Zona Leste/IFAM ao longo do período mencionado. As respostas revelaram que um participante sugeriu modificações na estética e organização do material; dois indicaram mudanças na comunicação, como linguagem e forma de

abordagem; dois avaliadores propuseram alterações nos recursos didáticos utilizados; três sugeriram revisões no conteúdo dos capítulos; enquanto 13 afirmaram que o material não necessitava de alterações significativas.

Esses dados demonstram que 62% dos avaliadores apresentaram uma percepção positiva do caderno, indicando que ele atendeu às expectativas e cumpriu seu objetivo como ferramenta reflexiva sobre a prática educativa na educação em direitos humanos no Campus Manaus Zona Leste/IFAM. Contudo, as sugestões de ajustes por uma minoria dos participantes foram consideradas valiosas, contribuindo para melhorias pontuais nos aspectos estéticos, organizacionais, comunicativos e nos recursos didáticos do material.

Após a apresentação das 16 questões, foi disponibilizado um espaço para críticas e sugestões, permitindo que os avaliadores indicassem aspectos a serem alterados e apresentassem propostas de mudança. Foram registradas 13 respostas que não apenas reconheceram a qualidade do caderno de oficinas pedagógicas, mas também apresentaram sugestões significativas para seu aprimoramento, visando tanto o público-alvo quanto leitores diversos.

Entre os pontos positivos destacados pelos avaliadores 6, 16, 17, 20 e 21, houve elogios à iniciativa e ao conteúdo do caderno. O Avaliador 6 enfatizou a contribuição do material, afirmando: *“Essa é a grande contribuição do produto educacional. Excelente trabalho comunicacional”*. O Avaliador 16 *elogiou a clareza do texto, destacando a facilidade de leitura proporcionada pelos esquemas, tabelas e figuras*. O Avaliador 17 *“ressaltou a identidade visual do produto, que facilitou o entendimento e tornou a leitura mais agradável”*. Assim como o Avaliador 20: *“A utilização de linguagem acessível torna o produto de fácil leitura e interpretação. Citar o Plano Nacional de Direitos Humanos, torna-se um diferencial, pois, ajuda a divulgar entre os educadores, um documento importante para a integração dos direitos humanos na EPT”*.

O Avaliador 2 também relatou que o material não necessitava de mudanças significativas, enquanto o Avaliador destacou a coerência do caderno como um ponto forte. Apesar das sugestões de inserção de atividades desenvolvidas pela instituição feitas pelos Avaliadores 5 e 21, nem todas foram acatadas, uma vez que o desenvolvimento da atividade é readaptável e possível de mudanças mediante a realidade em que será exercitada. Além disso, foram realizadas correções de palavras que foram devidamente ajustadas e revisadas.

É crucial mencionar que o caderno de oficinas pedagógicas foi submetido a um público diversificado, o que refletiu diferentes perspectivas nas avaliações. O olhar dos avaliadores, composto por docentes e profissionais da educação, proporcionou uma revisão detalhada do material, embora com uma ênfase na visão global do conteúdo apresentado.

Concluindo as etapas do desenvolvimento do Produto Educacional, o caderno de oficinas pedagógicas, “Um roteiro sobre Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado”, cumpriu com os requisitos necessários para sua materialização. O Produto Educacional, agora completo, será disponibilizado no repositório de dissertações e produtos do IFAM, contribuindo assim para a disseminação de conhecimentos em direitos humanos no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou aprofundar a compreensão acerca da implementação e das práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) no período de 2009 a 2019. A investigação revelou-se uma trajetória de múltiplas camadas de análise, envolvendo aspectos teóricos, metodológicos, históricos, culturais e pedagógicos, que contribuíram para uma compreensão mais ampla e crítica do papel da educação na formação de sujeitos críticos, emancipados e socialmente responsáveis.

Desta feita, a escolha por este tema justifica-se pela centralidade da Educação na promoção de valores, atitudes e práticas que contribuam para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Sobretudo ao reconhecer a diversidade e os direitos de todos os indivíduos como fundamentos essenciais para uma convivência pacífica e solidária. Nesse sentido, o estudo em questão reafirmou a importância de uma formação que valorize a diversidade cultural, social e econômica, promovendo uma cultura de paz, respeito e solidariedade, além de uma pedagogia que privilegie o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimentos.

Portanto, a contextualização histórica apresentada nesta pesquisa evidenciou que a trajetória da Educação Profissional no Brasil, marcada por sucessivas fases de dualidade, de exclusão e de tentativas de integração, reflete as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Desde as primeiras escolas de aprendizes e artífices, criadas no início do século XX, até o atual modelo de Institutos Federais, o percurso evidencia uma constante luta por uma educação que seja instrumento de emancipação social e de desenvolvimento humano integral.

Tal história da Educação Profissional revela que, ao longo do tempo, houve avanços e retrocessos, muitas vezes marcados por políticas públicas que priorizaram a formação técnica voltada para o mercado de trabalho, com pouca atenção às dimensões sociais, éticas e cidadãs. Essas fases demonstram que a construção de uma cultura de direitos humanos na escola ainda encontra obstáculos relacionados à cultura institucional, às práticas pedagógicas e às ações de gestão, que permanecem, muitas vezes, fragmentadas ou insuficientemente articuladas para promover uma formação verdadeiramente integral.

No que diz respeito à fundamentação teórica, este estudo está ancorado em autores de referência na área de Educação em Direitos Humanos, Pedagogia Crítica, Sociologia da Educação e Teoria Social, como Freire, Durkheim, Bourdieu, Giddens, Nora, Moraes, Galiuzzi, entre outros. Estas referências permitiram uma análise contextualizada das práticas pedagógicas, das políticas públicas e das narrativas de sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo para uma compreensão mais complexa e dialógica do fenômeno estudado.

A metodologia adotada, centrada na Análise Textual Discursiva (ATD), revelou-se adequada para o tratamento dos dados qualitativos coletados por meio de entrevistas, diários de campo, documentos institucionais e registros de observação. A escolha por uma abordagem hermenêutica, recursiva e interpretativa permitiu captar as múltiplas camadas de sentidos, valores e significados presentes nas narrativas dos participantes, além de possibilitar a construção de categorias emergentes que refletiram as complexidades do objeto de estudo.

Posteriormente, a análise revelou que, apesar do avanço normativo e das normativas institucionais, a implementação efetiva da EDH no EMI do IFAM ainda encontra obstáculos relacionados à sua incorporação na rotina pedagógica, na formação dos docentes e na cultura institucional. Assim, os dados indicam uma distância entre as intenções legais e as práticas cotidianas, muitas vezes marcadas por uma abordagem fragmentada, superficial ou insuficiente para promover uma formação humanizada, crítica e emancipadora.

No que tange às práticas pedagógicas, constatou-se que há uma tentativa de integrar os conteúdos de direitos humanos às disciplinas do currículo, sobretudo por meio de atividades interdisciplinares, debates, oficinas, visitas técnicas e projetos de extensão. Contudo, essas ações ainda se encontram dispersas, pontuais e muitas vezes limitadas à dimensão normativa, sem uma articulação efetiva com a cultura institucional, com os saberes dos professores e com as experiências dos estudantes.

A formação docente, portanto, emerge como um elemento central para a promoção da EDH, uma vez que os professores representam os principais agentes na transmissão, na mediação e na construção de valores relacionados aos direitos humanos. Dados indicam uma lacuna na formação inicial e continuada, especialmente no que diz respeito à compreensão dos princípios da Educação Humanizadora, das metodologias participativas e das estratégias de diálogo que possam promover uma cultura de respeito, empatia e justiça social.

Outro aspecto importante refere-se às estratégias de avaliação, que ainda permanecem predominantemente tradicionais, centradas na memorização e na reprodução de conteúdos. Essa prática limita a formação de competências críticas, éticas e cidadãs, reforçando uma visão instrumental e conteudista. Neste ponto, uma proposta de uma avaliação formativa, dialógica e participativa é fundamental para consolidar uma cultura de autonomia, responsabilidade e protagonismo.

As narrativas dos sujeitos envolvidos neste estudo evidenciam que a cultura escolar, as práticas pedagógicas e as ações institucionais podem — e devem — ser transformadas por meio de uma gestão participativa, de uma cultura de diálogo e de uma pedagogia inclusiva, que reconheça e valorize as diversidades e os direitos de todos os indivíduos. O produto educacional elaborado, materializado em um caderno de oficinas pedagógicas, revelou-se uma estratégia inovadora, colaborativa e significativa, capaz de promover o diálogo e fortalecer a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar.

Diante desses resultados, recomenda-se que as instituições de ensino, especialmente aquelas que atuam na educação profissional e tecnológica, implementem políticas de formação continuada que incorporem os princípios da pedagogia crítica, da cultura de direitos humanos e da gestão participativa. Essas ações devem envolver todos os atores do processo educativo, favorecendo espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva de saberes.

Priorizar a formação docente é essencial, com ações de sensibilização, capacitação e atualização que promovam o entendimento dos princípios da educação humanizadora. Nesse mesmo sentido, o processo avaliativo precisa ser repensado, adotando instrumentos que estimulem a reflexão e a autonomia dos estudantes. Já a cultura institucional deve ser fortalecida por meio de ações que promovam o diálogo, a participação e a valorização das diversidades, contribuindo para a democratização dos processos de gestão.

Edificar uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar requer uma verdadeira mudança de paradigma, que envolva a revisão das práticas de gestão, avaliação e formação. A formação de sujeitos críticos, emancipados e responsáveis é uma tarefa que demanda ações contínuas, participativas e contextualizadas. A pedagogia crítica, a cultura de diálogo, a gestão participativa e a avaliação formativa constituem elementos essenciais para consolidar uma educação capaz de promover valores e práticas que fortaleçam uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Esta dissertação, contudo, não nasceu primordialmente nas prateleiras da teoria, mas floresceu nos corredores pulsantes do campus, no solo fértil do cotidiano, onde minha atuação como assistente de alunos me permitiu testemunhar o desabrochar das juventudes. Foi nesse contato direto, a partir de uma escuta sensível que transcendia o mero registro de ocorrências, que a semente da inquietação germinou: de que maneira a nobre ideia dos Direitos Humanos — tão presente nos documentos institucionais — realmente tocava, irrigava e transformava a trajetória de cada estudante do curso técnico em Agropecuária? A pesquisa, portanto, tornou-se a lavra desse solo, uma busca por compreender como a dignidade humana era cultivada para além do papel, na prática viva que molda não apenas técnicos, mas, sobretudo, pessoas.

A investigação se fez, assim, uma tecelagem de sentidos, entrelaçando memórias de docentes e egressos com a estrutura do projeto pedagógico, revelando uma verdade essencial: a Educação em Direitos Humanos não é um anexo curricular, mas a seiva vital que nutre a formação humana integral. Ao exercitar, primeiro, os sentidos do ouvir e do ver, a convivência no espaço escolar permitiu interpretar os acontecimentos e as demandas das práticas educativas sob a ótica da assistência estudantil.

A colheita deste percurso demonstra que a Educação em Direitos Humanos é aquilo que confere sentido ao saber técnico no Ensino Médio Integrado, pois se concretiza na prática diária do respeito, do diálogo e da valorização de cada existência. Essa articulação transforma o aprendizado da agropecuária em um ato de cidadania e de cuidado com o mundo, afirmando a formação humana integral.

Dessa forma, ao acolher os estudantes e seus anseios, enquanto assistente de alunos, foi possível promover ativamente a formação cidadã, permitindo que cada jovem refletisse sobre sua condição de ser em formação e sobre sua responsabilidade com o meio que o cerca. Retorno, pois, às minhas atividades profissionais, não mais com a simples inquietação, mas com a certeza renovada de que cada acolhimento, cada orientação e cada mediação no cotidiano escolar é, em si, um ato pedagógico de semear direitos e cultivar futuros mais justos e humanos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville, SC: Univille, p. 95, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, v.17, n.2, p.31-52, mai/ago. 2008.

Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/32>>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38id7956>. Acesso em: 1 abr. 2024.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>. Acesso em 23 out. 2024.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor,Ltda., 1994.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 de jun de 2023

BRASIL. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 18 set 2023

BRASIL. **Decreto no 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto7556-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal11-pe.html>. Acesso em 15set.2023.

BRASIL. **Resolução do CNE sobre as relações étnico raciais**. CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.8/2012, de 30 de maio de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferencias/12a-conferencia-nacional-de-direitoshumanos>. Acesso em 17 jan.2024.

BRASIL. Documento de Área. **Área 46 Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL, MEC. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, disponível em https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em 22 fev. 2024

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 22 fev. 2024

BRASIL. CONIF. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado**, no âmbito das instituições da Rede EPCT, conforme Lei Federal nº 11.892/2008. Brasília, 2016.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 6 de maio de 2022 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, 2022

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento Institucional** Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-1> Acesso em: 03 mar. 2024

BRASIL, **Projeto Político Pedagógico do IFAM**. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/normativos/documentos/ProjetoPoliticoPedaggicoInstitucionaldoIFAM10.06.2019VersoFinal.pdf> Acesso em: 23 fev. 2024

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/phb?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 out. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

Bourdieu, Pierre. A Reprodução. Zahar, 2006.

CAMPOS, Cácia Samira de Sousa. **A Importância da educação socioemocional para os discentes no ensino médio integrado do IFPA/Campus Itaituba**. 2022. Orientador: SILVA, Cirlande Cabral da. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1006>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 144, 1999.

_____, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008. p. 73-92.

_____, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In GODOY, Rosa Maria et al. Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: SEDH, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (coord.) Uma idéia em formação continuada em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho na escola e a escola do trabalho**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Mariana de Oliveira; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. Revisões Sistemáticas na EPT: múltiplos olhares. In: JUNIOR, José Cavalcante Lacerda; SOUSA, Jeanne Moreira de; SALAZAR, Deuzilene Marques (orgs). Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia como lugares de memória e identidade – Belo Horizonte – MG: Editora Poisson, 2024 p. 144- 154. Disponível em:https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Revisoes_Sistematicas_EPT/Revisoes_Sistemáticas_EPT.pdf

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2007.

CUNHA, Jéssica de Almeida. **Entre pontes e abismos: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes**. 2022. Orientador: SILVA, Cirlande Cabral da. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/871>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTRELA, S. C. Educação profissional e formação omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de ensino integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Posse. **XIII Congresso Nacional de Educação**, ago. 2017. Disponível em: <https://educere.pu/indexcpr.br/p241/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 29 set. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra; p. 65, 1996.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Ana Maria Araújo Freire, SP: UNESP, 2000.

_____, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Rony. (2021). Produtos Educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, 5(2), 5-20. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229> Acesso em: 28 out. 2023

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, p. 267-74, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62. Excertos disponível em: www.escolanet.com.br/teeduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc. Acesso em: 22, fev. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, Bruna da Silva. Memória e história: uma discussão teórica. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. 6 a 9 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1508.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HERMANN, N. Leitura e escrita no campo filosófico-educacional. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2143>. Acesso em: 22 fev. 2024.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 01 nov. 2023

KOLB, D. A. Experimental learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984. Acesso em: 23/04/24 CHAPMAN, Alan. Kolb learning styles. Disponível em: <www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>. 2008

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Mariana de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LÜDKE, Mateus; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica: SETEC**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

_____, Lucília Regina de Souza. **Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos**. Brasília: Linhas críticas, 2010. V.16. n. 30.

_____, Lucília Regina de Souza. (2011). **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Educação & Sociedade, 32(116), 689-704.

MACIEL-CABRAL, Hiléia Monteiro. **O papel dos espaços educativos na formação inicial de professores de ciências/biologia: um olhar sobre o estágio supervisionado**. 2021. Orientador: CASTRO, Patrícia Macedo. Tese (Doutorado) – Universidade do Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2021.

MARCELINO, Valéria Souza. Ensino de química no município de Campos dos Goytacazes-RJ: problemas e perspectivas pela ótica de seus professores e futuros professores. **Tese de doutorado**, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/10513/mod_resource/content/3/TESE%20P%20IMPRIMIR%20corrigida.pdf

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 1996. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008

_____, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

_____, Maria Cecília de Souza. (org) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2021

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

MOURA, Adriano Ferro & Lima, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa 23(1): 98-106, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014a (Coleção formação pedagógica; v.3).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Les lieux demémoire. I La République, Paris/França, Gallimard, 1984, p. 18-42. – Tradução de: Yara AunKhoury – Proj. História, São Paulo/SP, p. 7-28, 10 dez. 1993. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/851>. Acesso em: 12 de nov de 2023.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Magalhães de. (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2(4), 69-87. 2014 Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>> Acesso em 15 Mar. 2024.

_____, Eliezer (org.) *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais – Setec/MEC*, Brasília, 2012, p. 58-72.

PEDRUZZI, Alana das Neves; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; GALIAZZI, Maria do Carmo; PODEWILS, Tamires Lopes. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 584–604, 2015. DOI: 10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312>. Acesso em: 13 mar. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

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.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas. *Educação em direitos humanos: a representação social dos professores da rede pública de ensino do município de Simões Filho, egressos do curso de pedagogia da Rede UNEB/2000*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2013.CA

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI Dermeval. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev Bras Educ.* 2007; 12(34):152-80. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

_____. Dermeval. Choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação Saúde.* 2003; 1(1):131-52. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

STAKE, Robert Earl. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Ensino Médio Integrado**: travessias. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

SILVA, Daiane da Luz, CAPUTO, Maria Constantino; VERAS, Renata Meira. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. *Educação e Pesquisa* [online]. 2021, vol. 47, e244510. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147244510>. Available from: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Ww8gwj3TyTzggcWzBBzvHZv/> Acesso em: 18 jan 2025

SILVA, Hozana Rita Pereira Soares da; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. Revisões Sistemáticas na EPT: múltiplos olhares. In: JUNIOR, José Cavalcante Lacerda; SOUSA, Jeanne Moreira de; SALAZAR, Deuzilene Marques (orgs). **Educação em direitos humanos no ensino médio integrado** – Belo Horizonte – MG: Editora Poisson, 2024 p. 97- 106. Disponível em:https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Revisoes_Sistematicas_EPT/Revisoes_Sistematicas_EPT.pdf

SILVA, Rosângela Santos da. Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio de informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Rosangela Santos da; RAMOS, Juan Gabriel de Albuquerque; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de; **Série Educar - Volume 29 - Conteúdos**. Título do capítulo: Reflexões sobre o ensino médio integrado no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2020. ISBN: 9786586127324, Belo Horizonte.

SOUZA, Helton Adriano de; GALTER, Maria Inalva. A EDUCAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NOS CLÁSSICOS: KARL MARX, ÉMILE DURKHEIM E JOHN DEWEY. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2018. DOI: 10.25110/educere.v18i1.2018.6800. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/6800>. Acesso em; 17, out 2024.

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

TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos: diretrizes e prática educativa. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (Org.). Educação, Participação

Política e Direitos Humanos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 31-42

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: p. 02, abril de 1992 (n. 83).

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.) Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos Humanos capacitação de educadores, João Pessoa Editora Universitária, 2008, p. 108 Site:https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Organizacao-da-EPT-no-Brasil_fig1_371827150 Acesso em 25 out 2024.

APÊNDICE A

DIÁRIO DE CAMPO

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	
Identificar que abordagem em direitos humanos foi realizada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019.	
Quant.	UNIDADES DE SIGNIFICADO – 12 DIÁRIOS DE CAMPO
1	Histórico da instituição
2	Trabalhar olhando os aspectos necessários
3	O aluno ideal antes
4	Formação da pessoa
5	Consideram a formação para cidadania
6	Existência do estudante
7	Tema transversal
8	Reflexão crítica do dia a dia
OBJETIVO ESPECÍFICO 2	
Analisar quais áreas de integração do curso técnico em agropecuária na forma integrada, no período de 2009 a 2019, mediante pesquisa documental colaboraram para que a educação em direitos humanos possibilitasse a formação humana integral.	
9	Cultura Organizacional influenciando nas escolhas
10	Ementa para o diálogo pedagógico
11	Interação dos profissionais
12	Saberes e experiências profissionais
13	Desafios institucionais postos
14	Formação continuada
OBJETIVO ESPECÍFICO 3	
Investigar no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e nas atividades docentes desenvolvidas, no período de 2009 a 2019, se estes propuseram a formação humana integral aos estudantes do curso técnico em agropecuária na forma integrada.	
15	O humanismo nas disciplinas
16	Vivenciar a geração
17	A dimensão humana sem banalizar as regras

18	O processo de transformação é coletivo
19	O conhecimento é construído não fragmentado
20	Participação dos discentes na elaboração dos documentos educativos enquanto exercício formativo
21	Responsabilidade de pensar o futuro

APÊNDICE B

O link abaixo refere-se ao material desenvolvido durante a análise de dados conforme ATD.

https://docs.google.com/document/d/1--DieGqQaPPBo0OOSjj4OkP30R1cWX33/edit?usp=drive_link&ouid=113375084033293890215&rtpof=true&sd=true

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR

2012		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE				
		CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA NA FORMA INTEGRADA				
Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica - Parecer CNE/CEB nº 7, de 7/04/2010 - Resolução CNE/CEB nº4, de 13/07/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB Nº 5, de 05/05/2011 - Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30/01/2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB Nº 14, de 07/05/2012 - Resolução nº 6, de 20/07/2012		FORMAÇÃO GERAL				
		ÁREA DE CONHECIMENTO	1ª Série	2ª Série	3ª Série	TOTAL
		LINGUAGENS				
		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	120	120	360
		Arte	40	-	-	40
		Língua Estrangeira	80	80	80	240
		Educação Física	80	80	80	240
		MATEMÁTICA				
		Matemática	120	120	120	360
		CIÊNCIAS DA NATUREZA				
		Biologia	80	80	80	240
		Física	80	80	80	240
		Química	80	80	80	240
		CIÊNCIAS HUMANAS				
		História	80	80	80	240
		Geografia	80	80	80	240
		Filosofia	40	40	40	120
		Sociologia	40	40	40	120
		SUBTOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	920h	880h	880h	2.680 h
		Diversifica	Língua Estrangeira (Espanhol Optativo)	-	-	80
	Informática Básica	80	-	-	80	
	Elaboração de Relatórios e Projetos		40	-	40	
	SUBTOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	80h	40h	80	200h	
	SUBTOTAL FORMAÇÃO NACIONAL COMUM + PARTE DIVERSIFICADA			2.880 h		
FORMAÇÃO PROFISSIONAL						
	Piscicultura	40	-	-	40	
	Segurança de Trabalho	40	-	-	40	
	Desenho Técnico	40	-	-	40	

	Construções e Instalações Rurais	40	-		40
	Olericultura	80	-	-	80
	Animais de Pequeno Porte	80	-	-	80
	Vivência de Campo	120			120
	Topografia	-	40	-	40
	Irrigação e Drenagem	-	40	-	40
	Culturas Anuais	-	80	-	40
	Animais de Médio Porte	-	80	-	80
	Fruticultura	-	80	-	80
	Manejo de Animais Silvestres	-	40	-	40
	Silvicultura Tropical	-	40	-	40
	Agroecologia	-	120	-	120
	Associativismo e Cooperativismo	-	-	40	40
	Avaliação de Impacto Ambiental	-	-	80	80
	Processamento de Alimentos	-	-	160	160
	Animais de Grande Porte	-	-	120	120
	Administração e Economia Rural	-	-	40	40
	SUBTOTAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	440h	520h	440h	1.400h
	Estágio Profissional Supervisionado Obrigatório ou PCCT	-	120h	120h	240h
	Total da c/h da Formação Geral e da Formação Profissional	1.440h	1.440h	1.400h	4.280h
	Estágio ProfissionaI Supervisionado ou PCCT			240h	
	Carga Horária Total do Curso			4.520h	

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP SH

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direitos Humanos e seu viés educacional viabilizado no Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do CMZL/IFAM no período de 2009-2019

Pesquisador: Hozana Rita Pereira Soares da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80060024.0.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.887.790

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado, do ProfEPT - IFAM. A pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória, e tem como temática: Direitos Humanos e seu viés educacional viabilizado no Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do CMZL/IFAM no período de 2009-2019. Os procedimentos metodológicos propostos serão a pesquisa documental, o caderno de campo e entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos de forma remota e presencial, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de coleta de dados. A hipótese é considerar os saberes e as experiências dos participantes da pesquisa através de suas narrativas bem como a análise documental envolvendo a temática em direitos humanos, podemos compreender o viés educacional da temática colaborando para a formação humana integral dos estudantes. Como resultado a pesquisadora pretende desenvolver como produto educacional oficinas pedagógicas com o tema: saberes e experiências integrados aos DH para formação continuada de educadores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: compreender como a temática em direitos humanos é abordada no curso técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada, mediante a educação em direitos humanos que colabora para a formação humana integral dos estudantes no período de 2009-

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus / AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 **Fax:** (97)9810-1010 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br