

# Aproximações conceituais entre educação em direitos humanos e as bases teóricas da educação profissional e tecnológica.

---

- Aproximaciones conceptuales entre la educación en derechos humanos y los fundamentos teóricos de la educación profesional y tecnológica
- Conceptual approaches between education in human rights and theoretical foundations of professional and technological education

Ana Carolina Corrêa Salvio<sup>1</sup>

Helder Antonio da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende contribuir com a discussão teórica acerca das possíveis aproximações entre os conceitos de Educação em Direitos Humanos (EDH) e bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quais sejam: escola unitária, politecnia e omnilateralidade, tendo em vista que tais

---

1 Graduada em Pedagogia e Direito, com especialização em Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. [anacarolinacorrea.pedagogia@gmail.com](mailto:anacarolinacorrea.pedagogia@gmail.com)

2 Graduado em Engenharia Industrial Mecânica pela Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e em Formação Pedagógica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Mestrado em Engenharia Mecânica pela Unesp e doutorado em Administração de Empresas pela PUC-RJ. É professor do IF SDESTE-MG. [helder.silva@ifsudestemg.edu.br](mailto:helder.silva@ifsudestemg.edu.br)

conceitos são fundamentais para construção de uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e democrática, que rume para superação das mazelas impostas pelo capitalismo. O método utilizado consistiu-se em revisão de literatura com o objetivo de analisar os elementos conceituais dos temas, a partir da pedagogia histórico-crítica. Como resultado, evidenciou-se que a EDH com vistas à formação unitária, politécnica e omnilateral deve constituir fundamento e orientação na vida das pessoas, em todas as faixas etárias, tempos e espaços, especialmente, no Ensino Médio Integrado (EMI). Conclui-se ainda, que as aproximações conceituais entre EDH e a EPT, sobretudo no EMI possibilita colocar em prática uma educação que tenha compromisso com a formação emancipatória e cidadã dos sujeitos em processos educacionais, a fim de tais façam a travessia da condição dominados, oprimidos e explorados pela sociedade capitalista, para condição de sujeitos livres, não-alienados, autônomos e justos. Logo, é com esta noção que deve-se entender a conexão entre a EDH e EPT no EMI, já que ambas podem ser umas formas de impulsionar a sociedade para superação das estruturas sociais do capitalismo, educando de forma revolucionária.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Escola Unitária. Omnilateralidade. Politecnia.

**Resumen:** Este artículo pretende contribuir a la discusión teórica sobre posibles aproximaciones entre los conceptos de Educación en Derechos Humanos (HDE) y las bases teóricas de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), a saber: escuela unitaria, politécnica y omnilateralidad, con miras a que tales conceptos son fundamentales para la construcción de una sociedad verdaderamente justa, igualitaria y democrática, que busque superar los males impuestos por el capitalismo. Por tanto, el propósito de este artículo es analizar aproximaciones entre estos conceptos. El método utilizado consistió en una revisión de la literatura con el objetivo de analizar los elementos conceptuales de los temas. Como resultado, se hizo evidente que la EDH, con miras a la formación unitaria, politécnica y omnilateral, debe constituir una base y orientación en la vida de las personas, en todos los grupos de edad, épocas y espacios, especialmente en el Bachillerato Integrado (EMI). También se concluye que los enfoques conceptuales entre EDH y EPT, especialmente en EMI, permitirían poner en práctica una educación comprometida con la formación emancipadora y ciudadana de los sujetos en los procesos educativos, para que atravesen los dominados. condición, oprimidos y explotados por la sociedad capitalista, a la condición de sujetos libres, no alienados, autónomos y

justos. Es con esta noción que debe entenderse la conexión entre EDH y EPT en EMI, ya que ambas pueden ser formas de impulsar a la sociedad a superar las estructuras sociales del capitalismo, educando de manera revolucionaria.

**Palabras-clave:** Enseñanza Media Integrada. Escuela Unitaria. Omnilateralidade. Politecnia.

**Abstract:** This article intends to contribute to the theoretical discussion about possible approaches between the concepts of Education in Human Rights (HDE) and theoretical bases of Professional and Technological Education (EPT), namely: unitary school, polytechnics and omnilaterality, with a view to that such concepts are fundamental for the construction of a truly just, egalitarian and democratic society, which seeks to overcome the ills imposed by capitalism. Therefore, the purpose of this article is to analyze approximations between these concepts. The method used consisted of a literature review with the aim of analyzing the conceptual elements of the themes. As a result, it became evident that EDH, with a view to unitary, polytechnic and omnilateral training, should constitute a foundation and orientation in people's lives, in all age groups, times and spaces, especially in Integrated High School (EMI). It is also concluded that the conceptual approaches between EDH and EPT, especially in EMI, would make it possible to put into practice an education that is committed to the emancipatory and citizenship formation of subjects in educational processes, in order for them to cross the dominated condition, oppressed and exploited by capitalist society, to the condition of free, non-alienated, autonomous and fair subjects. It is with this notion that the connection between EDH and EPT in EMI must be understood, since both can be ways of boosting society to overcome the social structures of capitalism, educating in a revolutionary way.

**Keywords:** Integrated Secondary-School. Unitarian School. Omnilaterality. Polytechnic.

## Diálogos iniciais

A compreensão da Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto política pública – atravessada por valores éticos, subjetividades, relações e práticas sociais e institucionais, atrelada as concepções de escola unitária, politecnia e omnilateralidade, constituem-se eixos de primordial importância para formação humana dos estudantes da Educação Profissional e Tecnoló-

gica (EPT). Principalmente, no Ensino Médio Integrado (EMI), bem como para construção de uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e democrática, que supere as adversidades impostas pelo capitalismo.

A partir disso, emerge para a escola, que esteja comprometida com justiça social e com um projeto de sociedade democrática, especialmente, para aquelas que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio do Ensino Médio Integrado (EMI), por ser uma importante etapa formativa para o exercício dos direitos humanos e da cidadania – o grande desafio de realizar a EDH, sob a perspectiva da escola unitária e da politécnica, com vistas à omnilateralidade.

No que tange ao EMI e a EPT aliados aos princípios da EDH, pactua-se da proposta de educação que propõe a superação das dualidades e contradições impostas capitalismo. Isto é, trabalha-se pela escola unitária, por uma educação politécnica, rumo a omnilateralidade, que diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional socialista que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas a emancipação das pessoas. Condição importante para equalizar a histórica desigualdade de oportunidades educacionais na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a EDH não se caracteriza pela forma de “pensar” a educação das classes dominantes; opostamente, é revolucionária e contra hegemônica. Quando incorporada nos currículos e práticas no EMI, se constitui uma alavanca que impulsiona a educação, para que seja mais um dos meios de luta em prol da superação sociedade de classes.

Dessa forma, observa-se que EDH articulada à proposta de escola unitária, preconizada pela concepção de politécnica, com vistas à formação omnilateral, pode se constituir como uma das condições necessárias na travessia em direção à superação da dualidade educacional, em busca da efetiva transformação da estrutura social.

Então, a concepção de educação de cunho socialista, inspirada nos estudos de Marx, de base unitária, integrada, politécnica e omnilateral por princípio, busca no desenvolvimento do capitalismo, e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação, a partir da própria sociedade capitalista. Objetivo que guarda intrínseca relação com os preceitos que fundamentam a educação pautada nos Direitos Humanos. Daí, ser mais do necessário educar em direitos humanos no EMI.

Portanto, vê-se que as concepções teóricas acerca EDH e da EPT no EMI, possuem aproximações conceituais e que educar em direitos humanos na EPT, sobretudo no EMI, ao que parece, é um norte e um dos caminhos que rumam para modificação de mentalidades, para a formação social e política

da nossa população e para construção de escolas democráticas, processo que se dá pela base, ou seja, no “chão da escola”.

Aliado a isso, a inserção da EDH na pauta das atividades educacionais do EMI, notadamente, atende ao que dispõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>3</sup> (PNEDH) como forma minorar as desigualdades sociais, intolerâncias, preconceitos e a opressão.

Por esse motivo, pensar a EDH é colocar em prática uma educação que tenha compromisso com a formação emancipatória e cidadã dos sujeitos, em processos educacionais, a fim de que façam a travessia da condição dominados, oprimidos e explorados pela sociedade capitalista, para condição de sujeitos livres (liberdade aqui entendida em seu conceito mais amplo, conforme Marx), não-alienado, autônomo e justo. É com esta noção que se deve entender a conexão entre a EDH e EPT no EMI.

Para Freire (2019, p. 41) a educação ligada aos direitos humanos passa pela compreensão das classes sociais, tem a ver com educação e libertação e não liberdade apenas. Tem a ver com libertação precisamente porque não há liberdade, e a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa.

Uma das principais tarefas da educação básica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, é contribuir para que os estudantes sejam protagonistas do seu projeto de vida, que lutem para viverem em uma sociedade verdadeiramente justa e democrática, e que sejam de forma “real” sujeitos de direitos.

Portanto, compreende-se ser indispensável o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em EDH, materializadas nos projetos institucionais, nos currículos e nas práticas escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, enfaticamente no EMI.

À vista disso, tem-se que a EDH é processo dinâmico, sistemático e multidimensional, que não ocorre por meio de atividades isoladas e esporádicas. Ao contrário, constitui-se em processo em nível pessoal, social, ético, político, cognitivo e celebrativo. É orientado para a formação do sujeito de direitos e à promoção da cidadania ativa e participativa, ou seja, objetiva formar o ser humano de forma integral, sob uma ótica humanizadora, holística, emancipatória.

Assim sendo, educar em direitos humanos não é somente ensinar conteúdos e conceitos relativos aos direitos humanos, mas sim construir uma cultura, um “clima” de proteção, legitimação, respeito e vivência dos direitos humanos, que penetre as diversas relações sociais, e principalmente, aquelas estabelecidas dentro do ambiente escolar.

---

3 O PNEDH é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (BRASIL, 2018).

Segundo Candau (2010), em fala durante a I Semana de Educação em Direitos Humanos, a EDH é uma educação contextualizada, que constrói democracia. É político-transformadora, integral, holística, ético-valórica, construtora de sujeitos de direitos e promotora da paz. Deve estar presente nas decisões pedagógicas e curriculares (currículo explícito e oculto), no plano formal e informal, sendo incorporadas ao projeto político pedagógico e demais práticas escolares.

Nesse trajeto, ao analisar-se EDH sob a perspectiva da escola unitária, politécnica, com vistas à omnilateralidade, surge uma questão de especial importância e que sintetiza o que nos interessa discutir: Como as concepções relacionadas à Educação em Direitos Humanos se aproximam das bases teóricas da Educação Profissional Tecnológica, ofertada no âmbito do Ensino Médio Integrado?

Essa indagação justifica-se por pensar-se que EDH, na EPT, no EMI com vistas à formação da cidadania ativa deve se constituir fundamento e orientação na vida das pessoas, em todas as faixas etárias, tempos e espaços. E ainda, por ter estreita relação com a proposta de educação socialista pensada por Marx, pode ser umas formas de impulsionar a sociedade na superação das estruturas sociais do capitalismo, educando de forma revolucionária.

Dessa forma, é objetivo do presente estudo, demonstrar as aproximações teóricas e conceituais entre a EDH e a EPT no EMI. Para tanto, como metodologia, fora realizada uma revisão de literatura acerca dos elementos conceituais dos temas.

## **Aproximações conceituais e teóricas**

### **Educação e direitos humanos**

Compreendem-se os direitos humanos como acúmulos históricos, resultantes de intensas lutas de pessoas que nos deixaram como legados direitos civis, políticos e sociais, que vão muito além da legislação e jurisprudência. Trata-se de percepções sociais da vida humana, seu direito de existência e reprodução. Neste sentido, dizem respeito à produção da sobrevivência em suas dimensões políticas, econômicas e culturais. Tema complexo que se constitui no embate entre aqueles que defendem direitos individuais, relacionados a conquistas das revoluções burguesas e aqueles que defendem os direitos humanos como direitos que se constituem na coletividade, nas interações entre grupos sociais, só existindo como tal.

Esses últimos ainda asseveram acerca da relação entre direitos humanos e educação, que a última deve ser entendida atualmente como um direito

social e humano. Vive-se um momento no qual não se busca mais a legalidade normativa da educação na sociedade, mas, de outra forma, a luta neste momento é para garantir os meios para viabilizar sua efetividade no cotidiano das pessoas no país. Dessa forma, torna-se imperioso avançar nos debates públicos que exigem uma postura firme na defesa de um mínimo marco comum para a dignidade humana, cada vez mais enterrada no avanço de forças liberal-conservadoras reacionárias que parecem fazer do ataque a qualquer concepção de direitos humanos, alimento que sustenta sua corrida rumo a um país cada vez mais marcado pelo fascismo.

Todavia, o Brasil é signatário de diversos tratados de Direitos Humanos e vem de forma progressiva incorporando estes tratados à sua política interna, inclusive no que concerne à questão das relações entre educação e direitos humanos. As várias versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1, 1996; PNDH-2, 2002; PNDH-3, 2009), assim como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nas suas duas versões (2003, 2006), reimpresso em 2018, seguem nessa direção, inclusive com uma transposição partidária entre os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Trabalhadores (PT), o que mostra sua relevância para além de planos de governo (VIVALDO, 2009).

Contudo, nos últimos anos, as críticas aos Planos têm se acentuado. O PNDH-3, em especial, por haver avançado nas pautas de direito à memória e de reflexão sobre o período ditatorial, principalmente pela promoção das Comissões da Verdade, sofreu severas críticas por parte de setores conservadores da imprensa, sendo, inclusive, chamado de “Plano Nacional-Socialista dos Direitos Humanos” (AZEVEDO, 2012, p.40).

Para Escosteguy Filho et al. (2019, p. 87) é neste ponto que o entroncamento entre Direitos Humanos e Educação encontra sua síntese na dimensão da Educação em Direitos Humanos (EDH). A expressão, na qual a preposição “em” tem papel de destaque, não visa apenas à união dos termos “direitos humanos” e “educação”. Não se trata simplesmente de destacar temas relacionados à questão dos direitos humanos. Tampouco se trata de focar na educação como um direito humano. A concepção de educação em direitos humanos pressupõe uma relação mais intensa, simbiótica, que se expandiu no contexto dos processos latino-americanos de redemocratização, como no Brasil da virada dos anos 1970 para 1980.

Segundo Candau (2008) na EDH destacam-se três elementos constituintes: educar para formar sujeitos de direito, educar para o favorecimento dos processos de “empoderamento” de sujeitos e populações marginalizadas e educar para o “nunca mais”. Trata-se, dessa maneira, de uma perspectiva integrada entre os universos da educação e dos direitos humanos, vi-

sando à prática pedagógica como caminho inseparável da construção de sujeitos de direito, por meio não apenas das discussões, mas pelas próprias metodologias trabalhadas como caminho para o desenvolvimento dos processos de “empoderamento”. Dessa forma, a EDH visa ao combate ao autoritarismo e às diversas formas de opressão e repressão dentro e fora do universo escolar; e à educação para o “nunca mais”, de maneira a evitar-se, pelo trabalho da História e da Memória, a reprodução de tragédias que, dilacerando qualquer noção de direitos humanos, desembocam na violência destrutiva como fundamento das sociedades excludentes. Viabilizam-se assim políticas de memória contra as tragédias do autoritarismo e da violência em especial no âmbito do “Sul”<sup>4</sup>.

Nesse caminho, o PNEDH (2018) é um documento de referência nessa área no país, pois considera a educação como meio privilegiado para promoção dos direitos humanos. O documento compreende a EDH como processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos. Entende-se que EDH deve ser um dos eixos fundamentais na educação básica, seus conteúdos devem ser introduzidos nas diretrizes curriculares da escola de forma transdisciplinar, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no projeto político pedagógico, nos materiais didáticos pedagógicos, no modelo de gestão e avaliação. A prática escolar deve ser orientada para EDH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2018).

Teixeira (2005) aponta que a EDH não é diferente de educação para a democracia, entendida a democracia como modo de vida, mais que forma de governo. É tarefa que requer o esforço de todos os envolvidos no processo educativo e deveria ser o objetivo e o norte de todo processo educacional desenvolvido pela sociedade que deseja ter vida democrática. Para tanto, é necessário criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize e criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

Freire (2019, p. 39) vislumbra a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplina, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

---

4 Por “sul” a autora está adotando a perspectiva do sul global, ou seja, um sul geopolítico e não apenas geográfico, que faz referência às periferias do sistema-mundo capitalista. (ESCOSTEGUY FILHO, et al., 2019, p. 89).

## **Educação em direitos humanos e suas relações com o Ensino Médio Integrado**

Pactuando da proposta que compatibilidade dos preceitos da EDH com os fundamentos conceituais do EMI, Escosteguy Filho et al. (2019, p. 89) ressalta que a EDH se articula perfeitamente com a concepção formadora dos Institutos Federais (IF), dialogando intensamente com seus aspectos conceituais e com suas finalidades. Pois, a rede técnica federal de ensino, carrega em suas histórias o projeto de universalização do Ensino Médio Integrado (EMI) gratuito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ou seja, propõe-se levar essa modalidade de educação para lugares que em geral não têm oferta de ensino federalizada. Conseqüentemente, o modelo de educação que deve ser oferecido nos IF, traz consigo preceitos da educação unitária, politécnica, de princípios omnilaterais, de cunho democrático e equitativo destinada prioritariamente aos filhos da/para a classe trabalhadora.

Para Silva (2012), o EMI é um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa formação revolucionária destinada para classe trabalhadora. Assim, pensar a educação nessa direção, requer um projeto de escola que trabalhe conhecimentos de direitos humanos relacionados aos conteúdos curriculares, valores, atitudes na defesa e ampliação dos direitos de todos(as), bem como que propicie aos seus educados a vivência cotidiana desses direitos.

Nesse contexto, Marinho (2012) defende que educar em direitos humanos significa promover um ambiente educacional promotor dos direitos humanos, ligado ao reconhecimento da necessidade de respeito às diversidades. Um ambiente educacional que realize de práticas tolerantes, democráticas e inclusivas; livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, punições, dentre outras formas de desrespeito humano. Um cotidiano escolar que vise à formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes de seus direitos, – parafraseando Ciavatta (2014): Por isso lutamos!

Ainda de acordo com Ciavatta (2014), é necessário lutarmos por concepções e práticas educativas socialistas, que preveem a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos. É necessário incutirmos no contexto educacional brasileiro, a educação unitária, politécnica e omnilateral; humanista e científica; de cunho político e emancipatório, no sentido de superar, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano.

Nesse aspecto, quando se fala sobre o EMI, ofertado nos IF, é importante refletir acerca da fundamentação teórica que deu origem aos mesmos

e que tem embasamento na articulação inseparável entre trabalho e educação como atributos ontológicos do ser humano. A escola contemporânea e sua configuração, fruto da divisão de classes inerente ao processo produtivo, produzem uma divisão entre esses dois elementos formativos (trabalho e educação), especialmente no que diz respeito à promoção, via escola, do contato interclassista por meio de uma escolarização igualitária. A educação, portanto, se divide e se diferencia entre as classes, apesar do protagonismo do Estado em forjar a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória (SAVIANI, 2007).

No entanto, educar em direitos humanos no ensino integrado é também educar de forma revolucionária, comprometendo-se com a transformação da sociedade e suas estruturas alienantes que negam direitos. Com essa educação, Freire (2019, p. 49) “sonha”, ressaltando que

“a questão se coloca para nós, os ideais com que sonhamos, é de só sonharmos os sonhos possíveis, e alguns que agora são impossíveis, por eles lutar a tal ponto que se viabilizem [...]. Aí das revoluções que não sonham, porque essas estão fadadas a não fazer-se”.

## **Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica em diálogo com a Educação em direitos humanos**

Partindo das reflexões realizadas nos itens anteriores, tem-se que a proposta socialista da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) articulada ao Ensino Médio Integrado (EMI), ofertada pelos IF, tem no trabalho como princípio educativo, nos conceitos marxistas de politecnicidade e omnilateralidade, e na escola unitária de Gramsci suas bases conceituais, o que coaduna com os preceitos da EDH (ESCOSTEGUY FILHO et al., 2019).

### **Trabalho como princípio educativo**

Ao tratarmos do trabalho como princípio educativo, Frigotto (2009) define que este não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas princípio ético-político. Concebe que o pleno exercício da existência humana apenas pode realizar-se pelo desenvolvimento de seu potencial criativo, produtor e de fruição que dão sentido à própria existência da escola e do processo organizativo a que chamamos “educação”.

Nas palavras de Ramos (2007, p. 4) o trabalho como princípio educativo, não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo

equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, apropria-se dela e pode transformá-la. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura, e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

Assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando todo ser humano como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas (FRIGOTTO, 1989).

### **Omnilateralidade**

No verbete, sobre o conceito de omnilateralidade<sup>5</sup>, Sousa Júnior (1999, s. p) explica que:

[...] embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa.

Frigotto (1989, p. 24) compreende que a concepção de omnilateralidade do ser humano centra-se na apreensão desse enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo “natureza”, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade). A omnilateralidade contrapõe-se ao reducionismo histórico do ser humano unilateral, o “homo oeconomicus”: formado, educado e treinado para desenvolver traços funcionais ao mercado.

Dessa maneira, omnilateralidade seria a formação humana de todas

---

5 O conceito de omnilateralidade empregado neste texto apoia-se no estudo de Sousa Júnior (1999), concebendo como fundamental em Marx, que o surgimento do homem omnilateral só será possível após a ruptura ampla e total com as relações burguesas, ou seja, só se dará plenamente em uma sociedade pós-capitalista. A esse respeito, contrariamente, Manacorda (1991) deixa a entender em sua análise, que é possível a existência da omnilateralidade na sociedade burguesa (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 110-111).

as capacidades humanas, prevista em Marx. Essa não pode ser alcançada nos limites do capitalismo, fundado sob a divisão do trabalho, mas aquela no interior do socialismo, no qual o homem poderia desenvolver todas as suas potencialidades (NOZAKI, 2015, p. 188).

Isto posto, a superação da sociabilidade burguesa, da alienação, a abolição da propriedade privada constituem-se condição material para o aparecimento do ser humano omnilateral, no seio de novas relações sociais. Relações sociais que ultrapassem as relações do capital, não sendo determinadas pelo caráter de mercadoria e de troca. Segundo a dialética de Marx, elas só poderiam nascer e serem amplamente satisfeitas em relações não-burguesas, em uma sociedade livre, visto que o homem omnilateral é resultado da totalidade das relações cotidianas não-alienadas (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 109).

## **Politecnia**

Ainda na abordagem marxista, o conceito de politecnia<sup>6</sup> deriva, basicamente, da problemática do trabalho. O ponto de referência é a noção de trabalho como princípio educativo geral. A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual, trabalho manual e uma formação a partir do próprio trabalho social, desenvolvendo os fundamentos e os princípios, da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 1989, p. 10).

Sousa Júnior (1999, p. 105) considera que na proposta educacional de Marx, a educação politécnica aparece como uma proposta concreta e fundamental para emancipação dos trabalhadores com vistas à superação da sociedade burguesa. Haja vista, que unida aos exercícios físicos (ginástica) e aos conteúdos intelectuais, a educação politécnica deveria elevar a classe trabalhadora acima das demais, transformando os trabalhadores em potenciais revolucionários. Exatamente porque agrega o aspecto fundamental do processo de trabalho – a combinação da dimensão intelectual com a dimensão prática – não encontrado na formação dos filhos classe burguesa.

Desse modo, conforme Saviani (2003), a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, entre os que concebem

---

6 Saviani (2003) explica acerca da utilização do termo politecnia que, Manacorda (1991), após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, concluiu que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Contudo, para além da questão terminológica, Saviani considera as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” como sinônimas. Por isso, opta-se por utilizar neste trabalho o termo “politecnia” por carregar os preceitos da educação socialista e por ser mais utilizado entre os teóricos do campo do trabalho e educação.

e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer (2001) concorda que a politecnia seria, na tradição marxista, a formação de uma sólida base cultural, diversa da simples erudição, ou seja, seria a síntese superadora dos limites da divisão do trabalho, reunificando o trabalho intelectual (academicismo clássico) e o instrumental (profissionalização estreita). Destaca, ainda, a necessidade da politecnia, enquanto conteúdo, vir acompanhada também da escola unitária, como estrutura educacional, na tradição gramsciana e da dialética, enquanto método de ensino (NOZAKI, 2015, p. 188).

Trazendo o conceito para a nossa realidade, a politecnia implica então, na união e na articulação entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho manual, visando um projeto alternativo de educação. Assim, a escola deve organizar o currículo e as práticas educativas de forma integrada, de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas – mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (SAVIANI, 2003, p. 11).

Porém, faz-se necessário destacar, para que se entenda a relação e os limites da omnilateralidade e da politecnia, que são conceitos distintos, mas ao mesmo complementares, de acordo com Sousa Júnior (1999, p. 100). A preocupação de Marx para com a educação obedece a duas ordens de interesse distintas que formam ao mesmo tempo uma unidade e convergem, no fim das contas, para um mesmo interesse geral. Marx ocupa-se com a situação mais imediata em que vivem as classes trabalhadoras e em outra ordem, se preocupa com o estabelecimento de relações não-alienadas, baseadas na abolição da propriedade privada e na superação das relações capitalistas de produção.

Em outras palavras, toda posição de Marx apresenta essa dualidade: parte da realidade dada, preocupando-se com os problemas mais imediatos e procura elaborar medidas possíveis de serem estabelecidas ainda na sociedade burguesa, que sejam ao mesmo tempo, úteis à vida mais imediata dos trabalhadores. A par disso, discute a possibilidade de um projeto alternativo de sociedade, em que são colocados elementos referentes a uma etapa superior da sociedade humana (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 100).

Então, os conceitos politecnicidade e omnilateralidade se encontram, pois a primeira é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral. (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 113).

### **Escola Unitária *versus* dualidade da educação**

Outra base conceitual de suma importância para qualquer trabalho que se proponha a refletir sobre o Ensino Médio Integrado voltado para a Educação Profissional e Tecnológica, se assenta na concepção de escola unitária de Gramsci.

O projeto de escola unitária, para Ramos (2007) visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, levando-se em conta que a estrutura dual da educação é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista. Tem-se, então, que a história dual da educação coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista.

Em que pese, a tradição classista da educação brasileira consagrou a dualidade entre o ensino voltado para as elites e o ensino voltado para a maioria da população que atravessou inabalada as diferentes reformas pelas quais passou o ensino médio. “A essa dupla “natureza” da educação, Anísio Teixeira chamou ‘o ensino para os nossos filhos’ e ‘o ensino para os filhos dos outros’, o primeiro chamado de secundário, e o segundo, de técnico-profissional” (MAGRONE, 1995, p. 50).

Ainda nas palavras de Magrone (1995, p. 59) a estrutura dual da educação representa não somente o resultado das demandas do sistema produtivo que necessita de uma distribuição desigual do conhecimento entre os homens, de modo que estes ocupem posições diferenciadas na hierarquia do trabalho coletivo, como também representa as próprias relações estruturais entre a educação e a produção em uma sociedade capitalista, relações estas marcadas por uma forte separação entre ambas. Afinal, a conquista definitiva de uma escola politécnica na qual a sua organização e o seu currículo tenham por base o trabalho como princípio educativo depende fundamentalmente, como dizia Gramsci (1982), do estabelecimento de relações sociais gerais também unitárias nas quais

o princípio da unidade entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, teoria e prática tornará dispensável a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental como a escola que hoje conhecemos.

Sem embargo, a concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos, opondo-se à educação dual, por objetivar que todos tenham de forma igualitária e equitativa o direito ao conhecimento. Visa oferecer educação de qualidade e realizar-se por meio da integração entre conhecimentos gerais e específicos, articulando trabalho, ciência e cultura, sob a base da politecnia. Por conseguinte, a construção do conhecimento deve ser mediada: pelo trabalho, como princípio educativo e formação profissional; pela ciência, como iniciação científica; pela a cultura, como ampliação da formação cultural e pela utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Não é uma educação para o trabalho manual para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2007, p. 2).

Por essa perspectiva, entende-se a educação unitária e politécnica como aquela que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado à educação profissional é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (RAMOS, 2007, p. 16).

Dessa maneira, construir um projeto unitário de educação tem no EMI um “caminho” para a superação da dualidade entre formação específica e formação geral, que retire a centralidade da formação para o mercado de trabalho e seus objetivos, para o ser humano, deslocando a lógica da formação de “alguns” dirigentes, para que ao contrário, todos e todas possam ser dirigentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

## **Educação em direitos humanos no ensino médio integrado: reflexões finais**

Faz-se necessário aqui, concordar mais uma vez com Ciavatta (2014)

quando essa propõe a luta pela educação unitária, politécnica e de princípios omnilaterais, através do EMI, por meio de práticas educativas que dialogam com a EDH. Isso porque se luta no campo do trabalho e da educação, pela educação universalizada, laica e gratuita para toda população. Uma educação que contribua para superação da dualidade de classes sociais e traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para filhos da classe trabalhadora, os verdadeiros produtores da riqueza social.

Para Freire (2019) educar em direitos humanos é lutar por uma sociedade menos injusta para aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Nesse pensamento, educar em direitos humanos também é educar para liberdade; tem que ser abrangente, totalizante e tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver.

Compreende-se que educar, tendo como princípios essas concepções, é um “projeto” árduo, que se forja nas lutas e contradições sociais. No entanto, nas palavras de Ramos (2007, p. 29):

[...] acreditemos na capacidade coletiva e aguerrida de defender ideias e de propor alternativas para a construção de novas possibilidades. O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como diria Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade. O pessimismo da inteligência não quer dizer que nada daria certo. Ao contrário, significa sermos capazes de identificarmos situações adversas para não criarmos mitos. Enquanto o otimismo da vontade é a reunião da energia que nos alimenta para perseguirmos a utopia e novos.

Um fecho adequado para estas breves reflexões podem ser as palavras do educador Anísio Teixeira (1994) ao dizer que: educação é a base, o fundamento, a condição mesma para a democracia. A justiça social da democracia, por excelência, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Nascemos desiguais, nascemos ignorantes e, portanto, nascemos escravos. É a educação que pode mudar!

## Referências

BRASIL. Ministério da Justiça e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: 2009. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos*. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em/para Direitos Humanos na América Latina. In: *I Semana de Educação em Direitos Humanos*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, 2014.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos et al. O processo de construção de uma pós graduação em Educação em direitos humanos dentro da rede IF. In: PASSOS, Pâmella; MULICO, Lesliê. (org.). *Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. v. 6, João Pessoa: Editora do IFPB, 2019. p. 75-110. Disponível em: <https://amajari.ifrr.edu.br/midia/livro/educacao-e-direitos-humanos-na-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. *Direitos humanos e educação libertadora: questão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 17-27, jan./jun., 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr., 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino do 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGRONE, Eduardo. Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso?. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 50-72, jan./jun., 1995.

MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARINHO, Genilson. *Educar em Direitos Humanos e formar para cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Trabalho e Educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. *Revista Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 183-200, jan./abr., 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html> Acesso em: 10 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz/Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Demerval. *O choque teórico da politécnica*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

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

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politécnica e onilateralidade em Marx. Trabalho e

*Educação: Revista do NETE*, Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, jan./jul., 1999.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. *Dicionário da Educação Profissional e Saúde*, 1999, s. p. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIVALDO, Fernando Vicente. *Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira*. 2009. f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Recebido em: 8 de janeiro de 2022.

Aprovado em: 17 de maio de 2022.

