



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – Campus Macaé

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NOVOS DESAFIOS DAS RELAÇÕES DE
TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
JURÍDICA VOLTADA PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO E A CIDADANIA

JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES

MACAÉ-RJ

2023

JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NOVOS DESAFIOS DAS
RELAÇÕES DE TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO JURÍDICA VOLTADA PARA AS RELAÇÕES DE
TRABALHO E A CIDADANIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Dr. Leonardo Salvalaio Muline.
Coorientador(a): Dr. José Augusto Ferreira da Silva.

MACAÉ-RJ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474e

Alves, Juliana Gomes da Rocha Barreiros, 1984-.

Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: considerações sobre o currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania/ Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves. — Macaé, RJ, 2023.

295 f. : il. color.

Orientador: Leonardo Salvalaio Muline, 1981-.

Coorientador: José Augusto Ferreira da Silva, 1970-.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

Referências: p. 247-263.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Direito – Estudo e Ensino – Brasil. 2. Ensino técnico – Brasil. 3. Formação profissional. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (*campus* Macaé). 5. Cidadania. I. Muline, Leonardo Salvalaio, 1981-, orient. II. Silva, José Augusto Ferreira da Silva, 1970-, coorient. III. Título.


CDD 340.07081

(23. ed.)

Dissertação intitulada **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NOVOS DESAFIOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO À EDUCAÇÃO JURÍDICA VOLTADA PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO E A CIDADANIA**, elaborada por **Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves** e apresentada publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense — IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.


Aprovado em: 21 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **LEONARDO SALVALAIO MULINE**
Data: 24/01/2024 17:48:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Leonardo Salvalaio Muline, Doutor(a) em Ciências (FIOCRUZ)
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)

Orientador


Documento assinado digitalmente
 **JOSE AUGUSTO FERREIRA DA SILVA**
Data: 24/01/2024 18:41:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Augusto Ferreira da Silva, Doutor(a) em Geografia (UNESP)
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)

Coorientador

Documento assinado digitalmente
 **BRENO FABRICIO TERRA AZEVEDO**
Data: 25/01/2024 16:15:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Breno Fabrício Terra Azevedo, Doutor(a) em Informática (UFRGS)
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE ANTONIO CALLEGARI**
Data: 26/01/2024 10:23:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Antônio Callegari, Doutor(a) em Ciências Jurídicas e Sociais (UFF)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

DEDICATÓRIA

A Deus, sempre. Aos meus pais, José e Everilda, *in memoriam*, e às minhas irmãs e irmãos, pelo amor e por tudo o que representam em minha vida; aos meus sogros, Celso e Sônia, por todo o carinho, suporte e incentivo; ao meu grande amor de toda a vida, Henrique, pelo amor, companheirismo, disponibilidade e suporte sempre incansáveis, e a minha doce Mel Marie, a cachorrinha mais linda e amorosa, do mundo, pelo companheirismo e amor incondicionais durante essa jornada chamada vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar. Este trabalho também não teria sido possível sem meus orientadores, Leonardo Salvalaio Moline e José Augusto Ferreira da Silva, aos quais agradeço pela confiança depositada na realização deste trabalho e por todo o suporte durante a minha trajetória acadêmica no ProfEPT. Ao IFFluminense, meu local de trabalho, de tantas agruras, mas de alegrias infinitamente maiores; ao Programa de Mestrado ProfEPT, por toda experiência e aprendizagens proporcionadas, e aos queridos e às queridas colegas de turma, pela parceria e apoio durante essa caminhada. A minha amiga, e profissional que tanto admiro, Michelle Guedes Catunda, que muito contribuiu para o projeto gráfico do meu produto educacional, agradeço imensamente pela escuta atenta, pelo incentivo e apoio. Agradeço também à Olívia de Melo Fonseca, a professora dos sonhos de qualquer estudante, pela revisão ortográfica do produto educacional fruto desta pesquisa. Deixo meu agradecimento especial aos (às) formandos (as) da turma 3001 B do *campus* Macaé do IFFluminense e aos demais estudantes do campus que, ao longo desses anos de exercício profissional, muito têm contribuído para minha formação profissional e acadêmica mas, acima de tudo, humana. Por fim, deixo meu agradecimento ao meu marido e melhor amigo, Henrique Barreiros Alves, pela normalização bibliográfica desta dissertação e de seu produto educacional e, sobretudo, por todo o amor e apoio incansáveis neste percurso. Não teria sido possível sem vocês, aos quais deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.

(Paulo Freire, 1996).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Competências gerais da educação básica conforme a BNCC | 107 |
| Figura 2 – Macroáreas e Temas Contemporâneos Transversais na BNCC | 113 |
| Figura 3 – Marcos legais dos TCTs | 113 |
| Figura 4 – Formas de abordagem dos TCTs | 132 |
| Figura 5 – Pilares da metodologia de trabalho com os TCTs | 134 |
| Figura 6 – Formas de abordagens dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) | 150 |
| Figura 7 – Metodologia da Sequência Didática (SD) | 156 |
| Figura 8 – Publicação do projeto de extensão NUGEDIS do campus Macaé do IFFluminense (Instagram) | 189 |
| Figura 9 – Publicação do projeto Educação Jurídica do campus Macaé do IFFluminense (<i>Instagram</i>) | 190 |
| Figura 10 – Publicação do projeto Educação Jurídica do campus Macaé do IFFluminense (<i>Instagram</i>) | 191 |
| Figura 11 – Aplicação de sequência didática com utilização do recurso da roda de conversa, no ano de 2023 | 201 |
| Figura 12 – Metodologia da sequência pedagógica | 201 |
| Figura 13 – Apresentação realizada para alunos da turma 3001 B (exibição de videoanimação) | 202 |
| Figura 14 – Apresentação realizada para alunos da turma 3001 B | 204 |
| Figura 15 – <i>Padlet</i> | 223 |
| Figura 16 – <i>Ebook</i> (capa) | 230 |
| Figura 17 – Capa de apresentação para Sequência Didática com utilização de roda de conversa. | 292 |
| Figura 18 – Slide de apresentação para Sequência Didática com utilização de roda de conversa. | 292 |
| Figura 19 – Slide de apresentação para Sequência Didática com utilização de roda de conversa (<i>Padlet</i>). | 292 |
| Figura 20 – Capa do produto educacional. | 293 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Idade dos (as) participantes da pesquisa | 173 |
| Gráfico 2 – Ocupação do pai e/ou responsável legal | 174 |
| Gráfico 3 – Ocupação da mãe e/ou responsável legal | 175 |
| Gráfico 4 – Nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis legais | 178 |
| Gráfico 5 – Nível de escolaridade das mães e/ou responsáveis legais | 178 |
| Gráfico 6 – Expectativas dos estudantes após a conclusão do ensino médio integrado | 179 |
| Gráfico 7 – Participantes que já exerceram ou exercem alguma atividade remunerada durante o curso técnico integrado ao ensino médio do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 181 |
| Gráfico 8 – Frequência da ocorrência de abordagens sobre noções de direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 183 |
| Gráfico 9 – Como se deram as abordagens sobre noções de direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 187 |
| Gráfico 10 – Importância da introdução de noções gerais sobre direitos trabalhistas para o empoderamento da classe trabalhadora e fortalecimento da cidadania | 191 |
| Gráfico 11 – Opinião dos participantes sobre prejuízos da ausência de uma educação voltada para a difusão de noções gerais sobre direitos trabalhistas sobre o exercício da cidadania | 195 |
| Gráfico 12 – Opinião dos participantes sobre prejuízos da ausência de uma educação voltada para a difusão de noções gerais sobre direitos trabalhistas em relação ao ingresso no mercado de trabalho | 195 |
| Gráfico 13 – Importância da organização curricular do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense que promova a discussão, o ensino e aprendizagem de noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, bem como sobre direitos e deveres dos trabalhadores | 198 |
| Gráfico 14 – Avaliação da adequação e a acessibilidade da linguagem apresentada em produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 231 |
| Gráfico 15 – Avaliação da compreensão do texto apresentado em produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 231 |
| Gráfico 16 – Avaliação da importância dos temas apresentados em produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> | 233 |

| | |
|--|-----|
| Macaé do IFFluminense, para a formação cidadã e para a preparação para o mundo do trabalho | |
| Gráfico 17 – Avaliação do interesse pelo ensino jurídico para o mundo do trabalho a partir do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense, para a formação cidadã e para a preparação para o mundo do trabalho | 234 |
| Gráfico 18 – Avaliação do incentivo e promoção da leitura a partir do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense, para a formação cidadã e para a preparação para o mundo do trabalho | 236 |
| Gráfico 19 – Avaliação da contribuição do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense, para a promoção de uma educação crítica e consciente na Educação Profissional e Tecnológica | 237 |
| Gráfico 20 – Avaliação da contribuição do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense, para a formação integral (plena, ou seja, científica, tecnológica, humana, cultural, crítica e cidadã) no ensino médio integrado | 239 |
| Gráfico 21 – Avaliação da frequência de abordagem temática da educação para o mundo do trabalho de forma idêntica ou similar à realizada no produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 239 |
| Gráfico 22 – Avaliação da contribuição do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense para a emancipação da classe trabalhadora | 240 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Palavras e expressões encontradas no PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 128 |
| Quadro 2 – Quantidade inicial de alunos por turma x quantidade de participantes por turma | 138 |
| Quadro 3 – Classificação da pesquisa | 141 |
| Quadro 4 – Etapas da elaboração da Sequência Didática (SD) | 147 |
| Quadro 5 – Palavras e expressões encontradas no PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense | 149 |
| Quadro 6 – Detalhamento da Sequência Didática (SD) | 154 |
| Quadro 7 – Quadro descritivo da elaboração do produto educacional | 162 |
| Quadro 8 – Construção de categorias para análise de conteúdo de Bardin | 208 |
| Quadro 9 – Cronograma da Pesquisa | 265 |
| Quadro 10 – Detalhamento Orçamentário | 274 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
AI – Atos Institucionais.
AI-5 – Ato Institucional Número 5.
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
CCQ – Circuito de Controle de Qualidade.
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa.
CLP – Controladores Lógico-Programáveis.
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.
CF – Constituição Federal.
CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social.
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.
DIT – Divisão Internacional do Trabalho.
EMI – Ensino Médio Integrado.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
EPT – Educação Profissional e Tecnológica.
EXPOCIT – Exposição de Ciência e Tecnologia.
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
INPS – Instituto Nacional da Previdência Social.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFFluminense – Instituto Federal Fluminense.
IFs – Institutos Federais.
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.
IPL – Instituto Pró-Livro.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
LPL – Língua Portuguesa e Literatura.
MDB – Movimento Democrático Brasileiro.
NBR – Norma Brasileira.
NUGEDIS – Núcleo de Gênero e Diversidade.
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.
OIT – Organização Internacional do Trabalho.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PPC – Projeto Pedagógico de Curso.
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional.
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.
PS – Previdência Social.
PT – Partido dos Trabalhadores.
RJ – Rio de Janeiro.
SAI – Sala de Aula Invertida.
SD – Sequência Didática.
SS – Seguridade Social.
TAE – Técnico Administrativo em Educação.
TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido.
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.
TCT – Tema Contemporâneo Transversal.
TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.

TST – Tribunal Superior do Trabalho.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NOVOS DESAFIOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO À EDUCAÇÃO JURÍDICA VOLTADA PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO E A CIDADANIA

RESUMO

As profundas transformações pelas quais as relações de trabalho vêm passando nas últimas décadas evidenciam os limites dos currículos tradicionais da Educação Profissional e Tecnológica em relação a compreensão das novas formas de acumulação capitalista e as relações de trabalho, impactando na formação educacional para a cidadania e dificultando a compreensão por boa parte dos alunos, por exemplo, sobre as relações e direitos trabalhistas. A ausência de um conteúdo crítico e jurídico acerca dessa realidade reforça a ideia de uma educação mercantilizada e o esvaziamento do sentido social do trabalho, alçando o empreendedorismo, muitas vezes, à única, ou melhor, saída para a crise do trabalho, o que provoca a acentuação da precarização do trabalho e a alienação. Considerando que os Institutos Federais foram criados com o compromisso de promover uma educação comprometida com a compreensão do mundo que cerca os seus alunos, a formação jurídica transversal no Ensino Médio Integrado, voltada para a compreensão das relações de trabalho, faz-se importante para a formação *omnilateral*. Diante disso, buscou-se identificar como é realizada a preparação para o mundo do trabalho durante o curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio no campus Macaé, partindo-se da ideia de trabalho enquanto Tema Contemporâneo Transversal disposto na Base Nacional Comum Curricular, identificando se existem ações no sentido de um ensino jurídico, e também histórico e social, para o mundo do trabalho na EPT, a partir da leitura de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso e a BNCC. Realizou avaliação sobre reflexos da ausência da formação jurídica sobre a formação dos alunos da EPT no desenvolvimento de uma formação integral e cidadã, reforçando a importância da historicização desses processos para o desenvolvimento da criticidade. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, levantamento prévio dos conhecimentos e experiências dos participantes, sobre trabalho, direitos e educação jurídica através de questionário seguida da elaboração de uma sequência didática que, junto aos demais instrumentos, contribuiu para a elaboração de *ebook* educativo e informativo sobre o mundo do trabalho, aplicado com a utilização da Metodologia da Sala de Aula Invertida. A pesquisa foi aplicada a estudantes de uma turma da terceira série do curso de EMI ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do Instituto

Federal Fluminense - RJ. Constatou-se que a abordagem jurídica do mundo do trabalho durante na EPT, como instrumento para o exercício de uma cidadania ativa ainda, apesar de importante para a formação cidadã e *omnilateral*, é incipiente e insuficiente, trazendo prejuízos à formação dos estudantes durante o Ensino Médio Integrado à EPT e jogando luz à necessidade de propostas curriculares que considerem a importância da proposta para uma educação profissional emancipatória e, assim, para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Educação jurídica; Trabalho; Cidadania; Currículo.

**PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND NEW CHALLENGES
IN LABOR RELATIONS: CONSIDERATIONS ON THE CURRICULUM INTEGRATED
TO LEGAL EDUCATION AIMING AT LABOR RELATIONS AND CITIZENSHIP**

ABSTRACT

The profound transformations that labor relations have been undergoing in recent decades highlight the limits of traditional Professional and Technological Education curricula in relation to understanding new forms of capitalist accumulation and labor relations, impacting educational training for citizenship and making it difficult the understanding of most students, for example, about labor relations and rights. The absence of a critical and legal content regarding this reality reinforces the idea of a commodified education and the emptying of the social meaning of work, elevating entrepreneurship, often, to the only, or rather, way out of the labor crisis, which causes the accentuation of precarious work and alienation. Considering that the Federal Institutes were created with the commitment to promote an education committed to understanding the world that surrounds their students, transversal legal training in Integrated High School, aimed at understanding work relations, is important for the omnilateral training. In view of this, we sought to identify how preparation for the world of work is carried out during the technical course in Industrial Automation integrated into High School on the Macaé campus, based on the idea of work as a Transversal Contemporary Theme laid out in the National Common Curricular Base, identifying whether there are actions towards legal education, as well as historical and social education, for the world of work at EPT, based on reading documents such as the Course Pedagogical Project and the BNCC. It carried out an assessment of the impact the absence of legal training may have on the training of EPT students in the development of an integral and civic education, reinforcing the importance of historicizing these processes for the development of criticality. To this end, bibliographical and documentary research was carried out, a prior survey of the participants' knowledge and experiences about work, rights and legal education through a questionnaire followed by the elaboration of a didactic sequence that, together with the other instruments, contributed to the elaboration of E- educational and informative book about the world of work, applied using the Flipped Classroom Methodology. The research was applied to students from a third-grade class of the EMI course to the technical course in Industrial Automation at the Institute's Macaé campus.

Federal Fluminense - RJ. It was found that the legal approach to the world of work during the EPT, as an instrument for the exercise of active citizenship, despite being important for citizenship and omnilateral training, is incipient and insufficient, bringing harm to the training of students during Education Medium Integrated into EPT and highlighting the need for curricular proposals that consider the importance of the proposal for an emancipatory professional education and, thus, for the exercise of citizenship.

Keywords: *Professional and technological education; Legal education; Work. Citizenship; Curriculum.*

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO | 27 |
| 3 CIDADANIA, DIREITO E RELAÇÕES DE TRABALHO | 32 |
| 3.1 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O TRABALHO E SEUS SENTIDOS ONTOLÓGICO, JURÍDICO E A SOCIOLOGIA DO TRABALHO | 36 |
| 3.2 CIDADANIA, DIREITOS SOCIAIS E TRABALHO | 50 |
| 4 TRABALHO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA: BNCC, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL DO CAMPUS MACAÉ DO IFFLUMINENSE - RJ E OUTROS DOCUMENTOS | 83 |
| 5 METODOLOGIA | 136 |
| 5.1 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL | 146 |
| 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES | 165 |
| 6.1 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS (QUESTIONÁRIO 1 - SONDAÇÃO PRELIMINAR) - PESQUISA COM <i>SURVEY</i> | 169 |
| 6.2 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 199 |
| 6.3 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS (QUESTIONÁRIO 2 - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL)..... | 219 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 242 |
| REFERÊNCIAS | 246 |
| APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA | 263 |
| APÊNDICE B – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) ALUNOS (AS) | 265 |
| APÊNDICE C – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) ALUNOS (AS) PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 270 |
| APÊNDICE D – ORÇAMENTO FINANCEIRO | 273 |
| APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE | 275 |
| APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE | 280 |
| APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) DO (A) MENOR DE IDADE | 285 |
| APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS | 290 |
| APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 291 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL | 292 |
| ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP (UFRJ) | 293 |

1 INTRODUÇÃO

Educação, Cidadania e Trabalho são temas com profunda relação entre si e de extrema relevância para a sociedade. Não à toa, corriqueiramente ouvimos, quando desejamos atribuir a alguém o *status* de cidadão, que o indivíduo “é estudante” ou que “é trabalhador” ou “é trabalhadora”.

Ratificando esse entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, afirma que a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Mas, o que é de fato, a cidadania, e que relações guardam o seu exercício com a educação e o trabalho, direitos constitucionalmente garantidos, e como essas relações permeiam e se materializam nos currículos e práticas escolares, especialmente quando falamos em educação profissional e tecnológica em sua modalidade integrada à educação básica de nível médio, em sua proposta de formação para o trabalho? É possível pensar em uma educação cidadã, sob a ótica da promoção e conscientização dos direitos da classe trabalhadora, sobre a importância do trabalho, em seu sentido ontológico e como elemento estruturante da sociedade, visando uma “educação-formação-emancipação” (Arroyo, 2019, p. 5) de trabalhadores e trabalhadoras?

Nesse sentido, adotamos o entendimento de que “formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p.14), partindo da importância da formação de cidadãos, de sujeitos integrais, críticos e capazes de articular conhecimentos científicos e conhecimentos socialmente produzidos, aplicando-os corretamente e de forma contributiva na sociedade a qual pertencem (Bastos, 2017).

No tocante à cidadania, historicamente, a construção do conceito dividiu-se em três partes, sendo estas constituídas por elementos civis, políticos e sociais e que se referiam, respectivamente, aos direitos de liberdade, aos direitos de participação política e, por último, aos direitos de participação na riqueza social e econômica, os quais permitiam aos indivíduos uma vida “civilizada”. De acordo com Carvalho (2018), tornou-se costume desdobrar a cidadania nesses direitos, sendo o cidadão pleno aquele que fosse titular de todos os três direitos: civis, políticos e sociais. O desenvolvimento de cada um desses seguiu, ao longo do tempo, seu próprio percurso histórico, vindo a formar-se em épocas distintas uns dos outros: os civis foram os primeiros, no século XVIII; os políticos, no século XIX e, por último, os direitos sociais, que remontam ao século XX. Estes últimos, nos quais se incluem a educação, o trabalho e a previdência social, serão norteadores deste projeto de pesquisa.

Em sua hodierna concepção, os direitos sociais, nos quais se incluem a educação e o trabalho, são aqueles que, de acordo com a doutrina jurídica, pertencem à segunda dimensão de direitos, os quais foram inspirados e impulsionados pelas transformações vivenciadas pela Sociedade no século XIX, como a Revolução Industrial Europeia (iniciada no século XVIII), marcada por conflitos sociais potencializados pelo avanço industrial, tais como reivindicações trabalhistas e de assistência social (Lenza, 2017). Essas transformações, ao longo do tempo e, de acordo com Pereira (2011, p. 31), “impuseram uma nova lógica de exploração, resultando na divisão de toda a sociedade em duas classes diretamente contrapostas: a burguesia e o proletariado”, sendo esta marcada pela alienação do trabalho e pela pobreza.

As transformações políticas, econômicas, sociais, e mesmo culturais, por quais passam o mundo, como a globalização e o aprofundamento do neoliberalismo, trazem impactos, portanto, nas mais diversas áreas e esferas da sociedade, resultando em reformas as quais, muitas vezes, culminam na fragilização, retrocesso ou mesmo perda de direitos sociais antes consolidados, como no caso da Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467 de 13 de julho de 2017), aprovada há cinco anos, e, por conseguinte, esvaziam a noção de cidadania (Nojosa, 2015; Rizzo, 2020).

Impactam, portanto, e, por exemplo, no trabalho, em suas normas reguladoras e direitos, bem como na classe trabalhadora, culminando em reformas trabalhistas e a consequente precarização do trabalho, assim como também impactam nas políticas e práticas educacionais, as quais têm sido, com a globalização do capitalismo, “[...] vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional” (Libâneo, 2016, p. 40). É possível perceber, dessa forma, a existência de uma dinamicidade dos direitos e deveres existentes em uma sociedade, posto que decorrem, seja o seu surgimento, sejam suas mutações, “de uma construção social, de conteúdo ético, resultante de um processo histórico e dinâmico de conquistas e de consolidação de espaços emancipatórios da dignidade humana” (Baptista, 2012, p.180).

Resta nítida, portanto, a necessidade de se pensar a educação, mais especificamente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), à luz do trabalho e das intrínsecas relações mantidas entre ambos, sob o contexto dessas dinâmicas e processos históricos de transformações sociais, políticas e econômicas por quais tem passado o corpo social ao longo dos anos. Do contrário, será difícil uma abordagem crítica dessas relações, bem como existirão obstáculos à formulação de políticas e ações efetivas, nos âmbitos social e institucional, que possibilitem o enfrentamento dos complexos desafios sociais que cada vez mais são impostos.

Tão importante quanto a reflexão acima exposta, é a imprescindibilidade de que todo cidadão tenha consciência de seus direitos, bem como de seus deveres, sabendo como buscá-los e colocá-los

em prática e, até mesmo, como questionar as normas vigentes. O não conhecimento desses deveres e direitos, bem como de seus instrumentos de garantia e defesa, torna-se, muitas vezes, um obstáculo ao exercício ativo da cidadania, dificultando a sua prática efetiva e o acesso à Justiça.

Assim, e considerando ainda a ênfase dada ao mercado de trabalho, durante o ensino médio, bem como “[...] a realidade socioeconômica e educacional brasileira, em que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade” (Moura, 2013, p. 705) e que, nesse sentido, a possibilidade de formação profissional torna-se realmente uma demanda de grande parte dos estudantes brasileiros, é preciso trazer à cena, nas escolas, a discussão transversal sobre o trabalho. E, quando se fala em discussão para o trabalho, é necessário ir além da concepção mais difundida, de mera preparação para o exercício de um ofício ou profissão, da mera preparação para o mercado de trabalho. É importante que as discussões alcancem o sentido histórico, ontológico e social do trabalho, da formação e organização da classe trabalhadora, da luta, conquista e conscientização de direitos, compreendendo também, e talvez antes de tudo, a percepção que os (as) estudantes trazem sobre o trabalho para a sala de aula, a partir de suas vivências e experiências. Acredita-se que, assim, seja dado um passo importante para o empoderamento da classe trabalhadora.

Almeja-se, dessa forma, uma aproximação cada vez maior com os ideais de uma formação humana integral ou politécnica, consubstanciada em Marx e Engels, baseada na integração entre conhecimentos científicos, cultura geral e trabalho, visando a formação de sujeitos completos, integrais. Nesse esteio, parte-se do entendimento de Moura (2013, p. 707) de que o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica “pode ser considerado o germe da formação humana integral, *omnilateral* ou politécnica”, proposto para o enfrentamento, como bem asseveram Araújo e Silva (2017, p. 9), “[...] das chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural”, as quais são inerentes ao capitalismo e neoliberalismo vigentes em nossa sociedade.

Ramos (2008) nos indaga sobre o tipo de sociedade que desejamos, ao trazer a tona a necessidade do debate sobre o ensino médio integrado à educação profissional, instigando à reflexão sobre a opção por uma sociedade excludente e discriminatória, que nega direitos aos seus sujeitos, ou por uma sociedade inclusiva, pautada pela diversidade, pela valorização dos sujeitos e pela garantia dos direitos sociais aos indivíduos.

Sobre uma educação integrada, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora e com luta contra a dualidade educacional no Brasil, Ramos (2008) traz destaque à imprescindibilidade da educação politécnica, que garanta o acesso ao conhecimento científico e a uma cultura geral,

emancipando os sujeitos e possibilitando a sua realização pessoal, apontando o trabalho, em toda a amplitude do seu significado, econômico e de existência e realização humana, como o caminho para o alcance desses objetivos, destacando a importância de uma escola unitária, que universaliza o conhecimento, e da educação politécnica, como bases edificadoras da educação integrada.

No que concerne ao conceito de integração na formação dos indivíduos, Ramos (2008) destaca a existência de três sentidos complementares entre si, sendo eles o aquele concebido como formação humana, como relação entre ensino médio e educação profissional e, por último, o sentido que relaciona a parte e o todo curricular. De acordo com a autora, no primeiro sentido, integrar possibilita a formação de sujeitos *omnilaterais*, integrando três dimensões: trabalho, ciência e cultura, fundamentais para a vida e estruturantes das práticas sociais.

Nesta pesquisa, portanto, buscaremos nos ater à dimensão do trabalho, compreendido, de acordo com a supracitada autora, em seu sentido ontológico, de realização humana, inerente ao homem e fundamental para a vida, e também como prática econômica, considerada a sua natureza histórica relacionada aos modos de produção, sendo este sentido compreendido, em uma sociedade capitalista como a vigente, na forma de emprego, firmado contratualmente entre a parte que vende e aquela que compra a força de trabalho humano, e que concebe muitas das práticas de formação profissional como preparação para o ingresso no mercado de trabalho (Ramos, 2008).

Logo, e não obstante a importância da discussão sobre o trabalho em seu sentido ontológico, é preciso discuti-lo também sob o viés da crise que o trabalho assalariado vem enfrentando nos últimos anos. Segundo Frigotto (2001, p. 14)

A crise do trabalho, entendida como aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho, constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana e, ao mesmo tempo, explicita uma das contradições mais profundas deste fim de século. A classe trabalhadora, que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre, empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados.

Por sua vez, Antunes (2003), frente às transformações ocorridas, nos últimos anos, no mundo do trabalho e no seu universo produtivo, ressalta a importância, portanto, da busca de uma noção ampliada do trabalho, de encontro aos que defendem o seu fim, bem como da classe trabalhadora, e, na defesa deste como elemento estruturante da sociedade, para uma melhor compreensão da forma de ser do trabalho, e da classe trabalhadora, nos dias atuais.

O primeiro passo, portanto, para a compreensão do trabalho, em suas múltiplas dimensões, parte da análise da sua abordagem nas legislações sobre educação, currículos e projetos pedagógicos de cursos.

Nesse sentido, a LDB (Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) aponta, em seu artigo 1º, que a educação “abrange os processos formativos” desenvolvidos, entre outros, “[...] no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). No parágrafo primeiro do supracitado artigo, afirma ainda que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Prossegue, em seu artigo 2º, elencando como finalidades da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Sobre os princípios do ensino, a referida lei aponta como uma de suas bases a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Sobre os conteúdos curriculares da educação básica, a LDB aponta como diretrizes, em seu artigo 27, incisos III e I, respectivamente, “a orientação para o trabalho” e, no que concerne a uma educação em direitos, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996). Por fim, mas sem esgotar a abordagem do tema na referida lei, o artigo 35 apresenta, no inciso II como uma das finalidades do ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

Em 2017, a Lei nº 13.415 altera a LDB, instituindo “direitos e objetivos de aprendizagem” no ensino médio e também estabelecendo “competências e habilidades” (Brasil, 2017) a serem desenvolvidas em cada sistema de ensino. No que diz respeito às competências gerais da educação básica, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos destacar a valorização e utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9) e a valorização da

[...] diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

No que se refere à inserção de temas contemporâneos e transversais, que afetam a vida humana, tomando-se por exemplo o trabalho e as transformações neste universo, assevera a BNCC

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 19).

A respeito do ensino médio enquanto etapa final da educação básica, a BNCC traz considerações importantes, entre elas a importância de uma noção ampliada e plural das juventudes, indo ao encontro da ideia de juventude enquanto realidade socialmente construída, de José Machado Pais (1990) e de Juarez Dayrell (2003), que enfatizam a noção de juventudes, no plural, em razão da existência de uma diversidade nos modos de ser e exercer a juventude, especialmente nos seios das camadas mais populares da sociedade.

Portanto, é necessário que as instituições escolares estejam alinhadas a esse entendimento, considerando que essas juventudes são marcadas por trajetórias de vida diferentes e desiguais, que se refletem em suas perspectivas de futuro. Nesse âmbito, é importante que reconheçam, de acordo com a BNCC

[...] que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018, p. 462).

De acordo com Pais (1990, p. 141), “a juventude tem sido encarada como uma fase da vida marcada por certa instabilidade associada a determinados problemas sociais” e, entre os problemas que mais a afetam e fazem dela um problema social “são correntemente derivados da dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho” (Pais, 1990, p. 141). Embora tais escritos sejam datados na década de 90, tais problemas permanecem atuais, com a crise do trabalho assalariado, com a precarização cada vez maior das condições de trabalho, com a fragilização e perda de direitos trabalhistas e, ainda, a falácia do empreendedorismo, cada vez mais em voga como solução aos problemas sociais e econômicos e, ainda, cada vez mais trazido à cena das instituições escolares, o que contribui para um enfraquecimento do trabalho, especialmente do trabalho assalariado, e da classe trabalhadora.

Assim, ainda de acordo com a BNCC, uma escola que acolhe as juventudes deve, entre outros, “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação” (Brasil, 2018, p. 465). Ainda de acordo com o referido documento, essas experiências

[...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465-466).

Verificamos, a partir da leitura preliminar dos documentos anteriormente indicados, uma predominância da temática relacionada ao trabalho quando se trata, precipuamente, da formação profissional e inserção no mundo produtivo, buscando ainda a promoção e o desenvolvimento do empreendedorismo “como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018, p. 466).

Diante de todo o exposto, surge o seguinte questionamento: quando se fala em educação jurídica no ensino médio e na educação profissional e tecnológica, nota-se um enfoque no Direito Constitucional e nos Direitos Humanos. E, embora o trabalho seja um direito social, constitucionalmente garantido, e também um direito humano, há pouco enfoque no Direito do Trabalho, em uma abordagem jurídica das relações laborais, sob a perspectiva da conscientização dos direitos dos trabalhadores, na preparação para o mundo do trabalho.

Assim, esta pesquisa buscou investigar como o trabalho é abordado nos currículos e nas práticas escolares cotidianas, buscando tecer considerações curriculares, indicando caminhos que, ainda que de maneira transversal, incluam a compreensão do trabalho e do mundo do trabalho sob o enfoque do Direito e das relações jurídicas, abarcando, nesse percurso, desde a sua concepção histórica e ontológica, sua relação com a educação no contexto do sistema capitalista, com a educação profissional e tecnológica, assim como sua associação à cidadania, enquanto direito social. Realiza breve historicização do Direito do Trabalho, chegando à consolidação das leis trabalhistas no Brasil e suas recentes reformas, demonstrando a importância do conhecimento dessas relações e processos, e de uma educação jurídica em direitos trabalhistas para alunos e alunas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Traz ainda, uma breve análise de como é feita a abordagem da temática do trabalho e da educação jurídica na LDB e na BNCC, incluindo o Projeto Pedagógico do curso de Ensino Médio Integrado (EMI) ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), com enfoque no ensino médio e na EPT.

Nesse sentido, questionou-se se e como a abordagem curricular transversal sobre o universo do trabalho, englobando a educação em direitos e sobre as relações de trabalho, poderia contribuir para uma formação jurídica que venha a possibilitar a compreensão das relações de trabalho e emprego e da importância da proteção jurídica dessas relações em prol da formação integral dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, em sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício ativo de suas cidadanias.

De acordo com seu propósito geral, a presente pesquisa foi enquadrada, de acordo com sua finalidade, como uma pesquisa aplicada, pois voltou-se "à aquisição de conhecimento com vistas à

aplicação numa situação específica" (Gil, 2019, p. 26), abrangendo estudos que têm como fim a resolução de problemas "[...] identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem" (Gil, 2019, p. 25). Adotou, ainda, uma abordagem de natureza qualitativa, de objetivo exploratório, posto que almejou proporcionar maior familiaridade e aproximação com o problema da pesquisa (Gil, 2019). Foi verificado nas diretrizes e currículos escolares do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica a ausência, de forma expressa, de educação ou ensino jurídico voltado para a compreensão das relações de trabalho e emprego, promotora de uma formação emancipatória e crítica, necessárias ao exercício ativo da cidadania (Brasil, 2013).

Embora de objetivo exploratório, a pesquisa também possuiu propósitos descritivos, posto que almejou conhecer as características da amostra selecionada, tais como idade, gênero, curso e ano de escolaridade, importância do trabalho e do emprego, objetivos profissionais e colocação no mercado de trabalho, entre outros, de modo a também identificar possíveis relações entre essas variáveis e o problema de pesquisa (Gil, 2019).

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, além de uma pesquisa com *survey* a um grupo de alunos de uma turma de concluintes do curso de Ensino Médio Integrado (EMI) ao curso técnico em Automação Industrial do *campus* Macaé do IFFluminense, localizado na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, por meio da aplicação de questionários, com *itens de Likert* (Vieira, 2009). O primeiro objetivou o conhecimento da amostra e o delineamento de uma Sequência Didática (SD) aplicada ao grupo de estudantes participantes, e que norteou a elaboração do produto educacional e, o segundo questionário, aplicado junto aos participantes, destinou-se à para avaliação do produto educacional.

Já para a análise, compreensão e interpretação dos dados obtidos por meio SD foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), tomando por base os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

Analisados os dados obtidos, prosseguiu a pesquisa com a elaboração do produto educacional, em formato de *ebook*, que buscou introduzir, de forma crítica e consciente, jovens estudantes da EPT, que estejam na última série do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial, ao mundo do trabalho e emprego, colaborando assim para sua formação cidadã por meio da educação jurídica voltada para o mundo do trabalho.

Dessa forma, buscou-se contribuir para a formação humana integral de jovens do Ensino médio integrado à EPT no *campus* Macaé do IFFluminense - RJ, no sentido da formação de juventudes críticas, autônomas e cidadãs, a partir da compreensão do trabalho enquanto direito, bem

como elemento fundante da humanidade e estruturante da sociedade, para além da formação profissional para o ingresso no universo produtivo.

Este trabalho de pesquisa, portanto, foi dividido em sete capítulos. No capítulo um, buscou introduzir o contexto geral da pesquisa, sua motivação e objetivos, bem como uma breve descrição dos aspectos metodológicos. No capítulo dois, buscou apresentar um breve plano de fundo da histórica relação entre trabalho e educação, sob a mediação do capitalismo, suas tensões e imbricações na formação da classe trabalhadora, trazendo à discussão a Educação Profissional e Tecnológica. Já no capítulo três, realiza uma abordagem da relação da cidadania com a noção da posse de direitos e com o trabalho, trazendo aspectos históricos dos conceitos. No capítulo quatro, examina como são abordados o trabalho e as possibilidades de uma educação jurídica para as relações de trabalho, sob o aspecto da transversalidade, na Base Nacional Comum Curricular e no Projeto Pedagógico do curso de Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, entre outros documentos. No capítulo cinco, traça o percurso metodológico da pesquisa e do produto educacional. Já no capítulo seis, realiza a análise dos dados gerados pela pesquisa, à luz dos referenciais teóricos utilizados e, por fim, no capítulo sete, traz as considerações finais da pesquisa.

2 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Neste capítulo, buscou-se realizar breves comentários sobre a relação entre trabalho e educação, e as tensões dessa relação na sociedade capitalista, na formação da classe trabalhadora, trazendo à discussão a Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, nesse momento, é importante trazer à luz a importância da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico e na sua relação com a educação, e em sua dimensão histórica (Saviani, 2007) e social, que vai além da do exercício de um ofício, do mercado de trabalho e do mundo do emprego, da formação profissional para a formação de cidadãos, de forma que o estudante se reconheça também como um agente social, vislumbrando uma educação libertadora e emancipadora (Freire, 1996).

Saliente-se ainda que, em se tratando de uma abordagem da relação entre educação e trabalho, adota-se o entendimento de Ciavatta (2009), reconhecendo a importância da conceituação e delimitação desse objeto de estudo, visto que "[...] no bojo dessa relação nominal entre dois termos, trabalho e educação, há um universo complexo de múltiplas relações sociais" (Ciavatta, 2009, p. 18).

Saviani (2007, p. 152), ao afirmar que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, posto que “apenas o ser humano trabalha e educa”, destaca a existência de um vínculo histórico-ontológico entre essas duas atividades, consideradas dois dos tantos traços da espécie humana, constatados, assim como os outros, a partir de ideias abstratas que buscaram embasar, no campo filosófico, a definição da espécie humana, contrapondo-se à sua existência histórica (Saviani, 2007, p.153-154).

Ao pensarmos sobre a natureza histórica do homem, acima destacada por Saviani (2007), constatamos que, diferente dos animais, que agem por instinto, os homens precisam intervir sobre a natureza, transformando-a, de modo a produzir os meios necessários para a sua sobrevivência e existência. E é durante esse processo de intervenção sobre a natureza, transformando-a de modo a produzir a sua existência, que o homem também se forma, se transforma e se constitui. Assim, dizemos que o trabalho é uma prática social que humaniza os indivíduos, e é por meio dele que o homem produz os meios necessários a sua existência e, assim, a vida material (Marx; Engels, 2007, p. 126). Logo:

Ora, o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007, p. 154).

O homem, portanto, produz a sua própria existência, sendo esta o fruto da sua ação transformadora sobre a natureza, ou seja, fruto do trabalho. E é neste processo que o homem se constitui, enquanto homem: produzindo, aprendendo, formando-se, educando-se (Saviani, 2007).

Dizemos, assim, que o trabalho é uma prática conectada à educação:

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2007, p. 154).

Observa-se, dessa forma, que a relação entre a educação e o trabalho se formou em um processo histórico, que resultou na formação do próprio homem.

Com o surgimento da propriedade privada, a apropriação e transformação dos meios e modos de produção, e a consolidação do sistema capitalista, o sentido do trabalho modificou-se. O surgimento de uma classe detentora, proprietária da terra, intensificou a exploração daqueles não-proprietários, o que gerou, progressivamente, uma divisão de classes e a divisão do trabalho, ocasionando a perda do sentido social do trabalho, de transformação do homem.

Conseqüentemente, essa divisão, também se manifestou, de acordo com Saviani (2007), na educação, com o surgimento de uma educação para as classes proprietárias, entendidas como aqueles homens livres, aos quais era destinada uma educação intelectual, e de uma educação voltada para a classe não proprietária, ou seja, escravos e serviçais, a quem era destinada uma educação voltada para as atividades de produção, braçais. Não à toa, nas sociedades antigas, o trabalho era sinônimo de tortura, sendo associado aos escravos, aos pobres e desvalidos, entendimento que perdurou por muito tempo.

Posteriormente, com a criação das escolas nas sociedades antigas, o surgimento da sociedade de classes e, em momento posterior, com o surgimento e a consolidação do sistema capitalista de produção, bem como o fortalecimento da ideologia neoliberal, a divisão do trabalho, já existente, aprofundou-se (Saviani, 2007). Para Ciavatta (2009, p. 19), "a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados tem origem recente na história da humanidade", sendo o trabalho dissociado da escola, posto que esta era "própria do mundo do saber, das 'atividades superiores do espírito'", enquanto aquele era "próprio do mundo do fazer e da servidão" (Ciavatta, 2009, p.19).

Em se tratando do período Moderno, as revoluções científicas e tecnológicas iniciadas no século XVIII, com a Primeira Revolução Industrial, e que se estenderam ao século XXI, com a

chamada Revolução Técnico-Científica ou Terceira Revolução Industrial, trouxeram impactos para a educação e o trabalho (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A Primeira Revolução Industrial, nascida na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, com a substituição da produção artesanal pela produção fabril, com a substituição da força de trabalho do homem pela energia e máquina a vapor, modificando o processo de produção, ampliando a divisão do trabalho e fazendo surgir o trabalho assalariado e a classe proletária (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 71).

A segunda revolução científica, iniciada na segunda metade do século XIX, caracterizada pelo desenvolvimento industrial, com o advento (entre outros) da energia elétrica, do aço e petróleo, e pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, marca o surgimento do binômio Taylorista/Fordista, o qual retrata a sistematização, hierarquização e especialização do novo proletariado, agora industrial, especializado e padronizado (Antunes, 2003; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Nesse momento, surgem as escolas profissionalizantes.

Já na segunda metade do século XX, inicia-se a Terceira Revolução Científica e Tecnológica, também conhecida como Terceira Revolução industrial ou também Revolução informacional ou Era Digital, que caracteriza a nova “Sociedade do conhecimento”, marcada pelas novas formas de energia, pela microeletrônica e biotecnologia, pela informática e pelos chips, entre outros. Esta revolução traz em seu bojo o aumento da “velocidade e da descontinuidade do processo tecnológico, da escala de produção, da organização do processo produtivo, da centralização do capital, da organização do processo de trabalho e da qualificação dos trabalhadores”, bem como “torna a gestão e a organização do trabalho mais flexíveis e integradas globalmente” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 72).

Seja no âmbito da agricultura, no comércio ou na indústria, a reestruturação produtiva do capital tem evidenciado uma tendência de “redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada, de tipo taylorista e fordista” (Antunes, 2003, p. 230) que, a partir desses sucessivos processos de transformações nas indústrias, dão lugar a trabalhos desregulamentados, informais, reduzindo assim a estabilidade antes conferida, pelo trabalho, aos trabalhadores e trabalhadoras (Antunes, 2003; Beynon, 1998).

Percebe-se, portanto, uma crise gerada pelas profundas mudanças no trabalho e no mercado de trabalho. Sobre a origem desta crise, bem expressa Ciavatta (2009, p. 21) que, por meio da “análise da conjuntura histórica do final do século XX e do começo do novo século” possui como “natureza orgânica antissocial do desenvolvimento capitalista”. Como bem explicita Beynon (2002, p. 18), tais mudanças fizeram ascender o “*trabalhador-hifenizado*”:

Está claro que a antiquada força de trabalho característica dos anos 50 foi severamente atingida. A dos anos 90 é composta de diferentes tipos de empregados: trabalhadores em tempo parcial (*part-time-workers*), temporários (*temporary-workers*), em emprego casual (*casual-workers*) ou mesmo por conta própria (*self-employed-worker*). Ao adentrarmos no século XXI, esses trabalhadores *hifenizados* estarão se tornando parte cada vez mais significativa da economia.

Sobre a questão do desemprego, o autor ressalta ainda que

[...] Desemprego e trabalho por conta própria são frequentemente vistos como dois lados de uma mesma moeda, tendo deslocado pessoal de indústrias ineficientes e declinantes (sempre vistas corporativamente distinguidas por subsídios estatais) - que passa por períodos temporários de desemprego e requalificação - para contextos novos, nos quais se arrisca mais e também se exige mais do trabalhador (Beynon, 2002, p. 18).

Remontando a história das indústrias no Brasil, de acordo com Ramos (2014), foi na década de 1930 que se instaurou o modo de produção capitalista e o processo de industrialização, que demandaram a formação de trabalhadores especializados.

Sobre a expansão do capitalismo no Brasil e a formação profissional da classe trabalhadora, afirma Ciavatta (2009, p. 24) que, "na expansão do capitalismo no Brasil, a formação das classes trabalhadoras adquiriu conotações peculiares". De acordo com a autora, no século XX, antes da década de 30, a educação formal, pública, incluindo aqui a educação profissional, tinha como urgência, em detrimento da formação do cidadão, a formação do trabalhador para as novas relações de trabalho (Ciavatta, 2009).

Uma visão contemporânea de cidadania compreende-a não apenas como direito legal genérico ou mesmo dependente de mecanismos de regulamentação da vida profissional, mas como participação efetiva do trabalhador nos instrumentos de poder, poder econômico, político, cultural, que o torne cidadão de fato e não apenas de direito. A decisão sobre o encaminhamento a ser dado à questão do ensino médio e o lugar do trabalho como atividade educativa demandam uma reflexão abrangente e profunda a respeito de sua forma atual e da gênese das estruturas sociais que lhe deram origem, Demanda reconhecer a tradição das formas elitistas da educação média e do formato assistencialista dos primórdios do ensino profissional que o Estado liberal lhe imprimiu. Demanda, ainda, recuperar a história do trabalho, as exigências da moderna produção industrial, que determina a preparação diferenciada de trabalhadores e as diferentes classes de cidadãos (Ciavatta, 2009, p. 24).

Para Manfredi (2017, p. 13), "as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural". Ainda de acordo com a autora,

As representações que povoam o imaginário social sobre as correlações entre escolaridade, trabalho e profissão não espelham de modo nítido as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses sociais envolvidos. Requerem um esforço de análise e reflexão que desvende relações insuspeitadas, dimensões não previstas, tensões não explicitadas e nexos desconhecidos (Manfredi, 2017, p. 17).

Diante do exposto, na busca pela melhor compreensão dessas relações, é importante a reflexão constante sobre o processo histórico da educação profissional no Brasil, da sua relação com o trabalho, bem como as tensões e conflitos de interesses que subsidiaram tal relação, do momento

da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por Nilo Peçanha, no início do século XX, de importantes reformas no campo da Educação Profissional no Brasil, aos dias atuais, com a possibilidade de integração à Educação Básica, considerando o contexto de globalização da economia e os diferentes protagonistas sociais que participaram das discussões que levaram à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394 de 1996) e o Decreto Federal n.º 2.208 de 1997, que estabeleceram as bases da reforma do Ensino Profissionalizante no país (Manfredi, 2017, p. 77) e, por fim chega à formação integrada, em 2004, e à criação dos institutos federais, em 2008 (Lei N° 11.892/2008), trazendo à discussão temas contemporâneos e de relevância social que geram reflexos sobre a EPT e na formação *omnilateral* e para a cidadania ativa na EPT, como as mudanças no mundo do trabalho, as quais, por sua vez, interferem na seara do Direito, sempre em movimento, e também resultado de processos históricos, assim como a educação, o trabalho e a cidadania.

Tomou-se a discussão desta última como ponto de partida para os entrelaçamentos que se fazem ao longo desta pesquisa, fazendo um resgate das concepções por ela assumidas ao longo da história, a sua relação com o exercício de direitos sob a ótica do trabalho e das relações de trabalho, à luz da formação *omnilateral*, trazendo a importância do Direito para a formação de trabalhadores críticos e conscientes, e da formação para o mundo do trabalho.

3 CIDADANIA, DIREITO E RELAÇÕES DE TRABALHO

Nesta pesquisa, buscou-se traçar o percurso da história do trabalho e da história do trabalho no Brasil, traçando paralelos entre estas na busca da compreensão, por meio do processo histórico, do trabalho e seus sentidos, e como ele se relaciona com a ideia de direitos, desde o nascimento da concepção desses, em especial dos direitos sociais, com enfoque no trabalho e na previdência social, em sua relação com a cidadania.

Assim, ao aproximar o mundo do trabalho e o mundo jurídico, pretende formar tessituras que permitam reflexões teórico-metodológicas sobre a educação em direitos relativos ao trabalho e à previdência social, durante o ensino médio, com a finalidade de formação de cidadãos críticos, engajados e conscientes, bem como pretende, também, a considerações sobre o currículo no ensino médio integrado, no tocante à abordagem de temas transversais contemporâneos, como o trabalho, trazendo possibilidades, mas também reforçando a importância de um ensino jurídico no ensino médio integrado à EPT, em seu trajeto formativo para o mundo do trabalho, e a relação deste tipo de ensino com a criação de propostas que visam contribuir para o fortalecimento da cidadania nas juventudes, bem como o seu ativo exercício.

Logo, almeja-se realizar considerações sobre o currículo no ensino médio, que possibilite a abordagem histórica do Trabalho, seu surgimento do Trabalho, e como este se configurou e se modificou nos mais diferentes espaços e contextos históricos, bem como o surgimento das primeiras normas de proteção ao trabalho e à classe trabalhadora, com especial enfoque no ordenamento jurídico pátrio e, por fim, a relação entre trabalho, Direito e cidadania, reforçando a necessária compreensão desta como um “processo histórico de luta por direitos em permanente construção, portanto, sujeito a reveses, contradições, disputas, ganhos simbólicos e materiais” (Castellucci; Lacerda; Silva, 2017, p. 6).

Aborda-se neste capítulo, portanto, a relação entre a cidadania e o direito sob a ótica do trabalho e das relações de trabalho, à luz da formação *omnilateral*, trazendo a importância do Direito para a formação de trabalhadores críticos e conscientes, e da formação para o mundo do trabalho.

Como exposto anteriormente, partir-se-á da etimologia da palavra e surgimento do trabalho, e suas distintas configurações e significados assumidos ao longo de sua existência.

Quando falamos em ou sobre trabalho, muitas pessoas certamente pensarão em alguma atividade laboral, profissional, exercida mediante remuneração, salário ou mesmo contrato, relacionando assim o trabalho a um conjunto de atividades exercidas. Por outro lado, outras pensarão no exercício de uma atividade corriqueira, na execução de uma obra ou empreendimento, numa

tarefa a ser cumprida. Outros tantos assumem o trabalho como uma atividade física ou intelectual que tem por fim a produção dos meios necessários à sobrevivência humana ou à satisfação das suas necessidades, tais como aquelas ligadas à educação, ao lazer, à cultura, às realizações pessoais, entre outras. Se pesquisarmos o significado da palavra trabalho no dicionário, notar-se-ão os seus mais variados significados e sentidos assumidos (Trabalho, 2023). Tais significados refletem momentos históricos, valores (religiosos, éticos, culturais, entre outros), bem como revela como pensa a sociedade em que vivemos, ou seja, revela quem somos e também como vivemos.

O trabalho livre e remunerado, tal qual o conhecemos hoje, comumente associado à forma de emprego, protegido por um arcabouço de normas jurídicas, tem sua origem marcada pela Revolução Industrial do século XVIII e o surgimento da classe operária, no sistema capitalista.

Contudo, o trabalho é, na verdade, tão antigo quanto o homem, e tem, ao longo da história da humanidade, assumindo diferentes sentidos, sejam eles filosóficos, econômicos, sociológicos e históricos.

Pretende-se, portanto, ao longo deste capítulo, promover uma aproximação entre o universo do trabalho e suas diferentes (re) configurações assumidas ao longo da história da humanidade e da sociedade e o universo do Direito e a dinamicidade deste, traçando paralelos entre ambos na tentativa de perceber e identificar relações com a cidadania. Assim, realiza um breve apanhado histórico do cidadão, da Antiguidade Clássica à atualidade e, buscando compreender o processo histórico de formação da cidadania, bem como o conceito, estabelecendo relações entre ela e o trabalho e o direito.

Dessa forma, busca a compreensão da importância do conhecimento histórico dessas relações para o efetivo exercício da cidadania, e como o ensino jurídico voltado para o mundo do trabalho, durante o ensino médio, pode formar mais do que trabalhadores aptos para o exercício de um ofício ou profissão, mas também sujeitos integrais e críticos que, ao conhecerem seus direitos, tornam-se aptos a reivindicá-los e a lutar por eles, colocando a cidadania em prática e fortalecendo a democracia. Afinal, quando falamos sobre cidadania, para que seu exercício no mundo dos fatos se materialize, não basta que direitos estejam positivados no ordenamento jurídico pátrio, não basta a sua mera existência: é preciso conhecê-los e também aprender como exercê-los e reivindicá-los.

E, se a cidadania se caracteriza pela posse e exercício de certos direitos, entre eles os direitos sociais (Marshall, 1967), é imprescindível discorrer sobre esses, em sua relação com a cidadania e o trabalho, passando pelo momento histórico de sua consolidação e chegando ao panorama atual.

O direito ao trabalho e à previdência social são exemplos de direitos sociais, os quais, por sua vez, são direitos fundamentais expressos na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988. E, como tais, devem ser garantidos a todos os cidadãos e cidadãs da nação.

E em nossa sociedade, assentada em um Estado Democrático de Direito, podemos dizer que é por meio do trabalho, aqui compreendido como emprego, que os indivíduos obtêm os recursos necessários para o acesso a outros direitos sociais e fundamentais, e por que não humanos, tais como o direito à alimentação, à moradia, ao lazer, entre outros, posto que o Estado falha e muito na garantia desses direitos à população. Portanto, o direito ao trabalho é, na maioria das vezes, elemento essencial para que homens e mulheres desfrutem de uma vida minimamente digna, sendo a dignidade reconhecida, tal qual a cidadania, como fundamento essencial do Estado Democrático de Direito (Brasil, 2016).

Dizemos assim, que o trabalho é elemento fundamental para uma vida humana digna e, portanto, é um direito humano. No tocante à dignidade humana, a Constituição Federal de 1988 a apresenta como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. A dignidade, num conceito que remonta ao contexto da Antiguidade, referia-se a uma *status* social ou político ocupado pelo homem e, em decorrência disto, gerava um dever geral de respeito, honra e deferência (Barroso, 2014). Observa-se,

Portanto, na cultura ocidental, começando com os romanos e chegando até o século XVIII, o primeiro sentido atribuído à dignidade — enquanto categorização dos indivíduos — estava associado a um *status* superior, uma posição ou classificação social mais alta. Como se percebe, a dignidade em seu sentido pré-moderno pressupunha uma sociedade hierarquizada, na qual a desigualdade entre diferentes categorias de indivíduos era parte constitutiva dos arranjos institucionais. De modo geral, a dignidade era equivalente à nobreza, implicando em tratamento especial, direitos exclusivos e privilégios (Barroso, 2014, p. 14).

Séculos mais tarde, mais precisamente ao fim do século XVII, as ideias iluministas dão lugar à racionalidade humana, numa visão antropocêntrica do mundo e a valorização do método científico como base para o conhecimento e o progresso, aliados à ideia das liberdades individuais e da ética, trazidas pelo Humanismo, exercendo assim um contraponto aos ideais religiosos então vigentes nos séculos anteriores, produtos do contexto histórico que remonta à Antiguidade, e trazendo a luz, de maneira mais clara, a concepção de dignidade humana, na qual o homem não mais é um meio, mas o fim em si mesmo (Castro, 2016).

Os horrores trazidos pelas Guerras Mundiais, no século XX, excepcionalmente pela Segunda Guerra Mundial, demonstraram a fragilidade de valores morais, éticos e políticos na proteção aos valores humanos em âmbito internacional. Assim, a dignidade da pessoa humana ganha força, sendo posteriormente alçada ao topo do ordenamento jurídico internacional e positivada em diversos

documentos. Em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual traz em seu texto o termo “dignidade” em diversas passagens, reconhecendo-a como inerente a todas as pessoas e de seus direitos como uma fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (ONU, 1948).

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reafirma em seu texto o direito de toda pessoa ao trabalho, bem como o direito de livre escolha do trabalho, bem como o direito às condições laborais equitativas e satisfatórias e a proteção contra o desemprego, além de prever outros direitos, como a um salário digno, à liberdade de associação sindical, entre outros direitos (ONU, 1948).

Assim, discutir sobre trabalho e educação, bem como a relação entre ambos, sob a ótica da cidadania e da esfera de direitos, exige pensar a nossa condição de ser e estar no mundo, demandando para tanto, uma postura de reflexão e criticidade. Desta postura, surge a necessidade da abordagem sobre o trabalho a partir de seus fundamentos histórico e ontológicos (Saviani, 2007; Hobsbawm, 2000), sociológicos (Antunes, 2003; 2015; 2019), bem como jurídicos, considerando que não é possível discutir o direito desvinculado das práticas sociais, apartado da correlação de forças existentes na sociedade e de interesses hegemônicos (Ferrari, 2019). Ressalte-se ainda que, discutir sobre o trabalho, em seu aspecto jurídico e enquanto direito humano, significa reconhecê-lo como elemento estruturante da sociedade, capaz de, por meio de sua efetivação enquanto direito social e fundamental, constitucionalmente garantido, proporcionar outros direitos, tais como moradia, lazer, educação, saúde, entre outros e, assim, proporcionar aos indivíduos uma vida digna.

Assim como os direitos, as juventudes são socialmente construídas. E, trazer as discussões acima apresentadas para o âmbito das juventudes implica em algumas discussões, tais como a necessidade de “problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias” (Dayrell, 2007, p. 1107), a discussão a respeito do exercício da cidadania por esses sujeitos como uma necessidade presente (e não por vir), visando fomentar, no hoje, uma cultura juvenil para a cidadania, adotando o entendimento de cultura como “[...] um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido” (Pais, 1990, p. 164), e ainda, a discussão a respeito de práticas pedagógicas que promovam a associação do mundo da escola do mundo da vida, o que joga luz sobre importância da discussão sobre o mundo do trabalho e as relações jurídicas que ele implica.

Por fim, resta nítida a necessidade da convergência entre o direito e a educação para uma formação para a cidadania, uma formação humana e emancipatória dos jovens, demarcando o papel

das instituições de ensino na formação da criticidade desses cidadãos. Isso pressupõe, nas palavras de Pessin (p. 55), “[...] refletir sobre os desafios enfrentados por adolescentes e jovens [...]” bem como “[...] reconhecê-los como sujeitos de direitos e garantir seus espaços de expressão”, destacando, como pontua Ferrari (2019, p. 12),

[...] o papel ativo dos nossos jovens na construção de uma cultura geral e humanizadora, a defesa do direito à educação igual para todos e todas, o atendimento às políticas de ações afirmativas, a formação do homem integral, os respeito às diferenças e à diversidade humana e o papel transformador do direito e da educação.

Portanto, a abordagem do trabalho proposta nesta pesquisa, em linhas gerais, coaduna com o desencadeamento de pesquisas que, segundo Castellucci, Lacerda e Silva (2017) vêm suscitando reflexões teórico-metodológicas sobre os limites e possibilidades da abordagem de uma história global do trabalho como resposta à destruição dos direitos e à precarização do trabalho.

3.1 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O TRABALHO E SEUS SENTIDOS ONTOLÓGICO, JURÍDICO E A SOCIOLOGIA DO TRABALHO

Como já mencionado ao longo deste texto, o trabalho assumiu, em diferentes tempos e espaços, variados sentidos e configurações. Entendê-lo tal como se configura nos dias atuais, assim como a crise por ele enfrentada, demanda a compreensão das repercussões que decorreram das transformações históricas, políticas e econômicas, entre outras, que se desenrolaram na sociedade, como se pôde observar o primeiro capítulo desta pesquisa, na abordagem entre trabalho, capital e educação, e que, de certa forma, deram origem aos mais variados sentidos e concepções sobre o trabalho.

Sendo assim, considera-se igualmente importante, conhecer a origem da palavra trabalho, bem como os sentidos históricos, ontológicos e sociológicos por ela assumidos. Dessa forma, por meio da abordagem histórica do trabalho, instiga-se a reflexão sobre proposituras curriculares, por exemplo, que atuem como uma das possibilidades de “resposta à destruição dos direitos e à precarização do trabalho entre mulheres e homens em escala global” (Castellucci; Lacerda; Silva, 2017, p. 6).

Ainda sobre a importância da abordagem histórica, com menção ao materialismo histórico, Saviani (2021, p. 206) enfatiza que “História é uma das categorias centrais do marxismo [...]. Tal formulação deve-se ao entendimento de que o ser humano é produzido historicamente pelos próprios homens [...]” e também sobre o trabalho, prossegue afirmando que este também “[...] é, pois, outra categoria central do marxismo. Tudo que o homem é, é-o pelo trabalho” (Saviani, 2021, p. 206).

O trabalho alcança sentido para além da ordinária compreensão enquanto emprego e mão de obra assalariada, compreensão oriunda do modo de produção capitalista, “em que assume a forma de produção de valores de troca, definindo-o como ‘produtivo’ em sentido estrito, ou seja, como gerador de mais valia” (Saviani, 2011, p. 8). Dizemos que o trabalho e a existência humana estão intimamente conectados, relacionados, posto que a existência humana depende do trabalho, e este, por sua vez, constitui o homem em sua humanidade, o transforma e o humaniza. Dizemos, por isso, que é histórico, pois está relacionado à existência humana, sendo desenvolvido por homens e mulheres ao longo da história da humanidade, por meio de sua intervenção sobre a natureza para a produção dos meios necessários à existência. Afirmamos, portanto, que também é ontológico, posto que, no curso do seu processo, constitui o homem. Como bem pontua Saviani (2007, p.152) “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico”.

Se é por meio da intervenção do homem sobre a natureza, ou seja, do trabalho, que o homem produz a sua existência e se constitui, podemos dizer que o trabalho socializa e humaniza, coadunando com o entendimento da pedagogia histórico-crítica que, “com base no materialismo histórico, sustenta que o ser humano, como parte da natureza e como individualidade, se produz socialmente” (Frigotto, 2021, p. 12).

De acordo com Saviani (2007, p. 152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. O Autor destaca ainda que

Ora, o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007, p. 154).

A existência humana, portanto, é fruto do trabalho, logo, podemos dizer que o homem é o que ele produz e como ele produz. Saviani (2007), portanto, afirma que é por meio do trabalho que o homem produz a sua existência, a partir da intervenção sobre natureza de modo a transformá-la e extrair os recursos necessários a sua sobrevivência e, nesse processo, o homem se forma, constitui a si mesmo, sendo o trabalho também e, portanto, um processo educativo. Assim, o autor conclui que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154).

Verificamos, portanto, a estreita, ou mesmo indissociável, relação entre o trabalho e a educação. Saviani e Duarte (2021) destacam ainda, nessa perspectiva, que o trabalho, no âmbito marxista, é peça chave para a compreensão do sentido da educação, citando Gramsci e o trabalho como princípio educativo. No tocante a este último, Gramsci coloca o trabalho como fundamental no

processo educativo, relacionando-o “com a formação humana e a organização da sociedade” (Semeraro, 2015, p. 239), o que o coloca além da produção material da vida, permeando “também as mais diversas atividades humanas: a educação, a escola, a cultura, a construção e a direção da sociedade” (Semeraro, 2015, p. 239). Assim,

[...] o trabalho é ontologicamente constitutivo não só pelo fato de o ser humano criar instrumentos, adaptar a natureza a si, incrementar a produção e a eficiência administrativa, mas porque torna-se o princípio fundamental que rege e articula todas as mais diversas atividades da vida humana e social [...] (Semeraro, 2015, p. 240)

No entanto, para que isso se realize, de acordo com Semeraro (2015, p. 240), torna-se fundamental a “elaboração de uma escola em profunda simbiose com os problemas reais da sociedade e com o mundo do trabalho”.

Como bem indica Saviani (2007), o trabalho, enquanto natural à vida humana, realizado nas sociedades primitivas, era comunal, não havendo, portanto a divisão de classes.

O trabalho, no entanto, assim como a própria humanidade, passou por muitas transformações ao longo da história. Como ressaltaram Marx e Engels (2020) em épocas e sociedades distintas, encontramos indivíduos em posições contrapostas, antagônicas e em luta constante, vivendo em sociedades hierarquizadas, o que faz da história de todas as sociedades a história das lutas de classe.

Nesse sentido, o trabalho foi um marcador dessa divisão. Durante muito tempo na história da humanidade, ele fora totalmente dissociado da natureza humana, sendo esta última associada ao pensar, à racionalidade, ao contemplar e, justamente por isso, o trabalho, enquanto ato produtivo, seria indigno para homens livres (Saviani, 2007).

Em seu sentido etimológico, a palavra trabalho vem do latim *tripalium*, formada pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, e *palium*, que quer dizer “madeira”, “paus”. *Tripalium* era, portanto, o nome conferido a um instrumento formado por três pedaços de madeira, ou seja, por três paus ou estacas, que era comumente utilizado nas lavouras, para o trabalho agrícola (Albornoz, 2017).

[...] em nossa língua a palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, embora outras hipóteses a associem a *trabaculum*. *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateria o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, o que teria sido originalmente, ou se tornado depois. A *tripalium* se liga o verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente torturar. Ainda que originalmente o *tripalium* fosse usado no trabalho do agricultor, no trato do cereal, é do uso deste instrumento como meio de tortura que a palavra trabalho significou por muito tempo — e ainda conota — algo como padecimento e cativo. Deste conteúdo semântico de sofrer passou-se ao de esforçar-se, laborar e obrar. O primeiro sentido teria perdurado até inícios do século XV; esta evolução de sentido se teria dado ao mesmo tempo em outras línguas latinas, como *trabajo* em espanhol, *traballo* em catalão, *travail* em francês e *travaglio* em italiano (Albornoz, 2017, p. 4).

Observa-se, portanto, que o trabalho, enquanto atividade humana, durante muito tempo, foi associado a um modo indigno de vida, relacionado à tortura e ao sofrimento, ao castigo, à escravidão e aos mais pobres e desvalidos. Conforme afirma Ferrari (2011, p.12),

Escravos e servos, historicamente sucedidos, eram os que podiam dedicar-se ao trabalho que, nas origens, eram sempre pesados. A produção de bens, por mais simples que foram e, por vezes, ainda o são, é atividade do homem chamada trabalho [...], da escravidão ao contrato de trabalho, porque o trabalho se confunde com a própria antropologia, como estudo do homem, envolvendo toda a personalidade, sentimental, intelectual e volitiva (Ferrari, 2011, p. 12).

Com o surgimento do sistema capitalista, o trabalho adquire uma nova configuração. Partiu-se do mundo do trabalho, aquele mundo real, produzido e modificado e pelo homem com a chegada ao mercado de trabalho ou mundo do emprego, que é apenas uma dimensão do mundo do trabalho, consistindo na visão do trabalho enquanto uma mercadoria, na venda da força de trabalho à quem detém os meios de produção.

Com a transição do Feudalismo, durante a Idade Média, para o Capitalismo, já na Idade Moderna, com o surgimento do capital, o trabalho antes artesanal, manufatureiro, vai se reconfigurando, transformando-se em trabalho fabril, com a inserção das máquinas nos processos de produção. Assim, houve uma maior necessidade do aumento da produtividade para a geração do maior lucro pela burguesia industrial, e isso demandou a criação de novas máquinas. Assim, conseqüentemente, gerou-se a demanda por uma maior divisão e especialização do trabalho (o saber passou a ser fragmentado, levando à alienação). Aqui, portanto, está o cerne da educação profissional, antes especializada e destinada a atender às demandas das indústrias e fábricas. E assim deu-se o início da divisão social do trabalho e a dualidade estrutural da educação, com o surgimento de uma formação direcionada para a realização de trabalhos manuais e repetitivos (destinadas às classes trabalhadoras, aos operários, aos desvalidos, para evitar a miséria a vagabundagem, e outra, destinada a uma formação intelectual, para formar cidadãos aptos a pensar criticamente, e direcionada assim às elites).

O que se observou, portanto, foi a perda do sentido do trabalho enquanto sentido de mera reprodução da existência e constituição humana. Ao longo do tempo, foi sofrendo transformações, vindo a relação homem e trabalho a ser influenciada, sobretudo, pelas condições econômicas e políticas, em cada sociedade, segundo cada contexto e período histórico. Como exemplo, na Antiguidade, marcada fortemente pelo trabalho escravo, quando o trabalho era associado à tortura e aos mais pobres e escravos. Depois, na Idade Média passou por mais transformações, e, por conseguinte na Idade Moderna, que durou até aproximadamente o início da Revolução Francesa, em 1789, foi o período histórico em que ocorreu a expansão marítima europeia, com o crescimento e

urbanização das cidades, o desenvolvimento das relações comerciais e, por fim, o início do sistema de produção capitalista.

É a partir daí, do final da Idade Moderna, quando também as cidades se organizam, surgem as corporações de ofício, as Universidades, os primeiros passos para a constituição dos Estados Modernos, que a relação do homem com o trabalho começou a mudar, vindo a surgir o trabalho assalariado, a partir das revoluções burguesas do século XVIII (Revolução Inglesa e Revolução Francesa), que inclusive começaram a alterar também o conceito de cidadania, antes era restrita a um grupo privilegiado, detentor de certos direitos políticos, fortemente associada a um status de participação política, desde a Antiguidade clássica, nas sociedades gregas e romanas.

Foi então, com o fim da Idade Moderna, com o desenvolvimento do capitalismo e o início da Idade Contemporânea (marcada pelas revoluções burguesas) que aconteceram as mudanças mais significativas na sociedade e no mundo do trabalho.

No capitalismo o trabalho, de atividade produtora de valores de uso, se transforma em mercadoria, força de trabalho, emprego, trabalho assalariado ou trabalho abstrato. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção (terras, máquinas, ciência e tecnologia). A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender (Frigotto, 2012, p. 7).

Frigotto (2005, p. 63) destaca, sobre o trabalho sob a vigência do modo de produção capitalista, que

Tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores: resposta a necessidades vitais destes seres humanos. A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego.

Com o avanço da tecnologia e a globalização da economia e, por conseguinte, do capital, cada vez mais integrados em uma superação de limites geográficos, políticos, culturais, a situação se agravou. O avanço do neoliberalismo derrubou os limites impostos ao capital e fragilizou as políticas do Estado de Bem-Estar Social, culminando, por conseguinte, em uma também fragilização dos direitos sociais ou, nas palavras de Frigotto (2005, p. 65) “uma revanche contra as conquistas da classe trabalhadora”, resultando em uma maior desregulamentação dos direitos trabalhistas, por exemplo, bem como na “ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social” (Frigotto, 2005, p. 65), o que, por fim, acentua as desigualdades sociais e divisão de classes.

Para Antunes (2015) avanço científico e tecnológico, verificado sobretudo na automação, na robótica e na microeletrônica, especialmente a partir dos anos 80, transformaram as a produção e

trouxeram impactos para as relações de trabalho e para os trabalhadores. Desse modo, o autor afirma que essas transformações foram tão intensas

[...] que se pode mesmo afirmar que a classe que vive do trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (Antunes, 2015, p. 33).

O autor relata ainda, nesse esteio do capitalismo globalizado, sobre o surgimento de novos processos de trabalho,

[...] onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado [...]. Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ’s), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total” são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção (Antunes, 2015, p. 34).

Por fim, chegamos às novas modalidades de trabalho, trabalho precarizado e explorado, da era do “capitalismo informacional-digital-financeiro” (Antunes, 2019, p. 15), da Revolução técnico-informacional e da Indústria 4.0. Sobre isso, Antunes indica o surgimento de uma “nova morfologia do trabalho”, decorrente da “nova divisão internacional do trabalho” sob a égide do “capitalismo da era informacional-digital” (Antunes, 2019, p. 9), que retira o aspecto humano do trabalho, bem como discute sobre os novos desafios que se apresentam aos (às) jovens trabalhadores (as) e o que se esconde por trás da falácia do empreendedorismo, tão debatido atualmente como saída para a crise enfrentada pelo trabalho. Assim, o autor afirma que

A imbricação existente entre financeirização da economia, neoliberalismo exacerbado e reestruturação permanente do capital deflagrou recentemente autodenominada indústria 4.0, concebida e conduzida pelos países capitalistas centrais com a intenção de intensificar ao limite as tecnologias digitais no ampliado mundo da produção. A chamada “internet das coisas”, o uso amplificado da inteligência artificial, a automação e robotização em todos os espaços possíveis no mundo da produção (industrial, agrícola e de serviços, com suas conhecidas interconexões) são, uma vez mais, concebidos e desenhados pelas corporações globais com o objetivo precípua de valorizar o capital. Tudo o mais, apesar de palavreiro, é muito secundário. Não é difícil antecipar, então, que essa nova fase, em curso no presente, acarretará novas mutações profundas no universo microscópico do trabalho, ao atingir as cadeias produtivas globais de valor. E o farão ampliando o maquinário técnico-informacional-digital (o trabalho morto) e, conseqüentemente, reduzindo um vasto conjunto de atividades hoje existentes, que se tornarão supérfluas. Assim, o trabalho vivo presenciara um ciclo destrutivo, resultante da introdução de processos automatizados cada vez mais sob controle informacional-digital e comando financeiro (Antunes, 2019, p. 9-10).

Como exemplo, no cenário mundial, podem se citadas a modalidade de trabalho ocasional e intermitente, na Itália,

[...] o trabalho pago a *voucher* pelas horas efetivamente trabalhadas. Uma vez que o trabalho pago por *voucher* obrigava o empresariado italiano a pagá-lo pelo salário mínimo legal (por hora trabalhada), esse mesmo empresariado não poucas vezes oferecia mais horas de trabalho excedentes, porém por um valor abaixo do mínimo obrigatório, o que significa uma precarização e uma superexploração ainda maiores do trabalho ocasional e intermitente (Antunes, 2019, p. 16).

Antunes (2019) cita ainda novas formas de *escravidão digital* sob essas novas modalidades de trabalho, como exemplo, o *Zero Hour Contract*, que se desenvolveu no Reino Unido e já existe em outros países, sob denominações variadas, e em cuja modalidade contratual,

[...] não há determinação prévia de horas de trabalho, pois o trabalhador fica à disposição do empresário, esperando sua chamada, independente do tempo que permaneça ocioso. E, quando é chamado para realizar alguma atividade (predominantemente de serviços), recebe estritamente pelo que fez e nada pelo tempo que ficou ocioso. E os capitais informáticos globais criaram, assim, uma nova forma de escravidão digital, que não para de se expandir. É por isso que a flexibilização total do mercado de trabalho é por eles exigida (Antunes, 2019, p. 16).

O autor traz ainda casos como o da empresa Uber, e também sobre o trabalho *on-line*, remoto (Antunes, 2019).

Dessa forma, o avanço tecnológico e científico, “de premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais” se transforma “sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social [...]” (Saviani, 2005, p. 21).

Apesar de todo o exposto, e da crise vivenciada pelo trabalho, especialmente trabalho assalariado, pode-se dizer que o trabalho é elemento estruturante da vida, e seu fim está longe de acontecer, como defendem muitos estudiosos do tema (Antunes, 2003). Sobre o fim ou desaparecimento do trabalho, Frigotto (2012, p. 6) diz que “o que desaparecem são formas históricas de como o trabalho humano se efetiva nos diferentes modos sociais de produção da vida humana”.

Contudo, sob o modo de produção em que vivemos, com trabalhos precários, provisórios, terceirizados, desestruturados, que acentuam a divisão de classes ao manter um sistema hegemônico das classes dominantes (Semeraro, 2015), como trabalhadores e trabalhadoras podem estruturar suas vidas, dignamente, por meio do trabalho, quando,

[...] isolados, precarizados e dispersos, são empurrados a se desdobrar em múltiplas ocupações temporárias, em uma variação contínua de tarefas que solapa a base dos seus direitos e das organizações sindicais e políticas, gerando um efeito devastador não apenas na vida pessoal e familiar, mas na própria estruturação do país, na formação do tecido social e da identidade coletiva (Semeraro, 2015, p. 236).

Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 2) também destaca que

[...] o sistema capitalista concentrou capital, os bens do mundo e monopolizou a ciência e os aparelhos de informação na mão de cada vez menos proprietários privados, tendo como resultado uma humanidade cada vez mais desigual e individualista. Paradoxalmente, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, de possibilidades de dilatar o tempo livre – tempo de criação e de fruição – gerou, sob a sociedade de classes, o desemprego, o subemprego e a intensificação da exploração e expropriação de trabalho alheio. Ao contrário, então, do que afirma a ideologia dominante de que o avanço científico e tecnológico produz uma sociedade dinâmica, em constante mudança e que os processos formativos têm que adaptar os jovens a essa dinâmica, o que resulta hoje é de uma sociedade da insegurança e da provisoriamente. Contingentes de jovens e adultos condenados à vida provisória e em suspenso, sem condições de programarem minimamente o tempo a longo prazo.

Diante desse cenário atual do trabalho, mais do que nunca, torna-se importante uma educação que fortaleça a classe trabalhadora, por meio da conscientização de seus direitos, e da importância destes e do Direito do Trabalho para a proteção de trabalhadores e trabalhadoras. Afinal, como bem pontua Frigotto (2012, p. 4)

A luta pelo direito ao trabalho não explorado e a educação que dilate todas as dimensões do ser humano tem sido uma constante ao longo da história. Um embate que busca superar as relações sociais classistas, base material de todas as formas de exploração. O direito social e subjetivo do trabalho está inscrito na própria forma do ser humano constituir-se enquanto tal e de seu desenvolvimento.

Ainda conforme o entendimento de Frigotto (2012, p. 1-2), fica patente, portanto, a necessidade de

[...] desenvolver processos de conhecimento que não apenas reflitam sobre os tempos que vivemos, mas que se constituam em força política para alterar a realidade social onde se efetivam as relações de trabalho e educação. Relações historicamente constrangidas pela dominação de seres humanos sobre outros sob a cisão de classes sociais antagônicas.

Assim, cabe aqui fazer um resgate do aspecto jurídico do trabalho, que teve como seu pressuposto de existência, o trabalho livre e assalariado. Tal resgate parte das primeiras legislações trabalhistas e do surgimento dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, e do ramo jurídico do Direito do Trabalho.

Antes, porém, se faz necessária a definição desse ramo especializado da Ciência Jurídica, que tem o condão de regular as relações de trabalho, laborativas, nas sociedades contemporâneas (Delgado, 2019), ressaltando, no entanto, a existência de variadas definições, baseadas em diferentes enfoques e que, por esta razão, também apresentam deficiências. No entanto, para um melhor entendimento do Direito do Trabalho, há de se lembrar que sua categoria fundante é a relação de emprego.

Assim, a despeito das divisões internas, pode-se dizer que o Direito do Trabalho abriga um complexo de princípios, regras e institutos jurídicos que regulam a relação empregatícia de trabalho, além de outras relações laborais previstas nas normas jurídicas (Delgado, 2019).

O Direito do Trabalho encontra no trabalho livre, subordinado e remunerado a sua categoria central, o seu nascimento, que teve como marco a Revolução Industrial e o surgimento da classe operária, no bojo do sistema capitalista, possuindo como função hodierna a sua regulamentação (Dutra, 2020). O Direito é, portanto, um

[...] fenômeno histórico, que, em constante transformação, é modelado e modela a realidade social, sempre por meio de processos dialéticos. Compreender o processo histórico e situar o momento presente nesse percurso permite perceber que a apreensão do direito do trabalho melhor se concretiza quando este é entendido como movimento, e não como fenômeno estático (Dutra, 2020, p. 3).

Para compreender o surgimento do Direito do Trabalho no Brasil, partiremos da sistematização Delgado (2009) sobre as fases que marcaram o processo histórico de surgimento do Direito do Trabalho, sendo estas: a primeira, trata das manifestações incipientes ou esparsas (1802-1848), marcada pelas primeiras leis sobre o trabalho, na Inglaterra; a segunda, de sistematização e consolidação (1848-1919), marcada pela criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT); a terceira fase, de institucionalização (1919 - décadas de 1970/1980), marcada pelos direitos sociais e Estados de Bem-Estar Social e, por fim a quarta e última fase, de crise e transição (a partir da década de 70 e 80, com ápice nos anos 90, até o momento presente).

A primeira fase, entendida como a fase embrionária do Direito do Trabalho, conforme explicita Delgado (2019) teve início com o *Peel's Act*, na Inglaterra, ou Lei de Peel, que na verdade era Robert Peel, membro do Parlamento britânico e que também era proprietário de fábricas, influenciou o parlamento na aprovação da primeira lei de proteção da saúde dos trabalhadores, em 1802, a *Health and Morals of Apprentices Act*.

In 1802 the Health and Morals of Apprentices Act was passed, the very first piece of factory legislation. Its promoter was Sir Robert Peel, an MP (and father of the future prime minister) who himself was a wealthy factory owner. He was concerned to see that humane standards of treatment were established for the increasing numbers of 'pauper apprentices' employed in factories like his own (EARLY, c2023).

A legislação foi aprovada em um contexto em que, na sociedade inglesa à época, era comum a exploração de trabalho de crianças e adolescentes nas fábricas e indústrias, e a lei, portanto, tratava da regulação do trabalho dos aprendizes na indústria têxtil, exigindo, entre outras medidas, providências em relação à higiene e salubridade nos ambientes de trabalho, a proibição do trabalho noturno dos aprendizes, bem como a limitação da jornada de trabalho destes a, no máximo, doze horas de trabalho (Aguiar Junior; Vasconcellos, 2017).

A segunda fase, de sistematização e de consolidação do Direito do Trabalho, se caracterizou especialmente, conforme explicita Delgado (2019) por uma nova orientação ideológica e política das classes sociais subordinadas, que ao se organizarem coletivamente, fizeram surgir os movimentos

operários e sindicais. Para o autor, alguns acontecimentos foram relevantes nessa fase, como por exemplo, o reconhecimento progressivo do direito de livre associação sindical dos trabalhadores em muitos países na Europa, o aumento do número de leis trabalhistas, entre outras medidas adotadas (Delgado, 2019).

Ainda sobre esta fase, Delgado (2019) indica que seu ponto de partida se deu com o Manifesto Comunista (1848), de Karl Marx e Friedrich Engels, mas também

[...] no movimento de massas denominado cartista, na Grã-Bretanha, e, ainda, na Revolução de 1848, na França. Este último processo revolucionário, a propósito, é substantivamente criativo. É que, de fato, ele traduz a primeira grande ação coletiva sistemática dos segmentos dominados na estrutura socioeconômica da época perante a ordem institucional vigente — agindo os trabalhadores na qualidade de sujeito coletivo típico. Combinadamente a isso, desponta a circunstância de incorporar essa revolução um estuário de reivindicações nitidamente oriundas dos trabalhadores urbanos. Estes conseguem, no processo revolucionário, generalizar para o mundo do Direito uma série de reivindicações que lhe são próprias, transformando-as em preceitos da ordem jurídica ou instrumentos da sociedade política institucionalizada (Delgado, 2019, p. 108).

A terceira fase, a qual institucionalizou e oficializou o Direito do Trabalho, teve início seguinte à Primeira Guerra Mundial, adotando-se como marcos principais a Constituição de Weimar e a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Delgado, 2019).

Tal fase se define como o instante histórico em que o Direito do Trabalho ganha absoluta cidadania nos países de economia central. Esse Direito passa a ser um ramo jurídico absolutamente assimilado à estrutura e dinâmica institucionalizadas da sociedade civil e do Estado. Estrutura-se a Organização Internacional do Trabalho; realiza-se a constitucionalização do Direito do Trabalho; finalmente, a legislação autônoma ou heterônoma trabalhista ganha larga consistência e autonomia no universo jurídico do século XX. O dado fundamental é que o Direito do Trabalho se institucionaliza, oficializa-se, incorporando-se à matriz das ordens jurídicas dos países desenvolvidos democráticos, após longo período de estruturação, sistematização e consolidação, em que se digladiaram e se adaptaram duas dinâmicas próprias e distintas. De um lado, a dinâmica de atuação coletiva por parte dos trabalhadores [...]. De outro lado, a estratégia de atuação oriunda do Estado, conducente à produção heterônoma de normas jurídicas. Portanto, a oficialização e institucionalização do Direito do Trabalho se fez em linha de respeito a essas duas dinâmicas diferenciadas de formulação de normas jurídicas — a dinâmica negocial autônoma, concretizada no âmbito da sociedade civil, e a dinâmica estatal heterônoma, produzida no âmbito do aparelho de Estado. Tal fase conheceria seu clímax nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, com o aprofundamento do processo de constitucionalização do Direito de Trabalho e hegemonia do chamado Estado de Bem-Estar Social (Delgado, 2019, p. 110).

Delgado salienta ainda que é justamente durante a terceira fase de desenvolvimento do Trabalho, conhecida como a fase de sua institucionalização e que se estende até as décadas de 70 e 80 que, na Europa, são promulgadas, pós Segunda Guerra Mundial, novas constituições democráticas na Europa, que trazem consigo o conceito de Estado Democrático de Direito, com destaque ao princípio, hoje praticamente universal nas constituições democráticas, da Dignidade da Pessoa

Humana e, ainda constitucionalizando outros princípios jurídicos fundamentais, tais como os de justiça social e de valorização do trabalho e emprego. (Delgado, 2019)

Por fim, a quarta fase compreende o período de crise e de transição do Direito do Trabalho, verificado nos anos de 1979 e 1980, marcada pela crise do petróleo que afetou os sistemas econômicos dos países ocidentais desenvolvidos e pela revolução tecnológica caracterizada pelo desenvolvimento da “microeletrônica, robotização e microinformática”, o que intensificou “a redução dos postos de trabalho em diversos segmentos econômicos, em especial na indústria, chegando causar a ilusão de uma próxima sociedade sem trabalho” e, ainda, rompeu “barreiras do espaço e do tempo, extremando a competição capitalista no plano das diversas regiões do globo” (Delgado, 2019, p. 111).

Essa fase é marcada também por uma crise nos Estados de Bem Estar-Social, afetando, o que produziu, ao longo desse período, conforme destaca Delgado (2019, p. 112),

[...] uma acentuada desregulação, informalização e desorganização do mercado de trabalho, inclusive nos países semiperiféricos ao capitalismo central (Brasil incluído, especialmente na década de 1990 e, mais recentemente, em 2016/2017 e tempos seguintes, com claro recrudescimento do impulso desregulamentador).

A respeito dos direitos sociais no Brasil, há de se ressaltar que

[...] foram reconhecidos tardiamente e são produtos da pressão operária e dos movimentos sociais, como ocorreu com a Constituição Federal (CF) de 1988, quando tais direitos foram frutos das lutas pela redemocratização do país. A Carta Constitucional ousou garantir o trabalho como direito social e a Previdência Social (PS) como parte do maior sistema de proteção social já implantado no país, configurando a Seguridade Social (SS), juntamente com a Assistência Social e a Saúde, num importante mecanismo para a efetivação do estado democrático de direito (Lourenço; Lacaz; Goulart, 2017, p. 468).

O surgimento e desenvolvimento dos direitos sociais no Brasil e a sua relação com o trabalho e o direito do trabalho serão discutidas, contudo, mais à frente.

Sobre o que podemos chamar de origem jurídica do Direito do Trabalho no Brasil, se verifica pela consolidação do trabalho remunerado, assalariado, na forma de emprego. Contudo, a realização de uma espécie de pagamento pelo trabalho realizado por homens, mulheres e até mesmo crianças, é mais antiga do que pensamos.

Observemos, portanto, a origem da palavra salário, que etimologicamente deriva de sal. Há séculos, na história ocidental, quando ainda não existiam moedas, por exemplo, o sal era a forma de pagamento por serviços prestados, quando não havia outras formas de remuneração. Assim, como destaca Castro (2020), historiador, em entrevista concedida à reportagem especial ao Tribunal Superior do Trabalho (TST), em 2020, ao comentar sobre a origem da palavra salário, afirma que

Especificamente salário vem da palavra *salarium* do latim no Império Romano que deriva da palavra *sal*. Porque, o sal foi um produto muito apreciado pelos romanos porque ele tem algumas propriedades muito específicas primeiro porque ele é excelente para cicatrização de

feridas e também para a conservação de alimentos e para dar gosto de alimento. Exatamente por isso que o sal foi considerado um alimento sagrado, uma dádiva da deusa Salus, a deusa da saúde. E aí vem a palavra salário, exatamente porque os soldados romanos recebiam como pagamento, muitas vezes, uma porção de sal. Depois o sal passa a ser uma base de cálculo para se estabelecer o pagamento dos serviços prestados pelo trabalhador (Castro, 2020).

Contudo para Delgado (2019), no Brasil, há de se destacar que é só é possível pensar em trabalho, enquanto relação de emprego, “categoria básica do ramo trabalhista” (Delgado, 2019, p. 125), que parte do “pressuposto histórico-material” do trabalho livre, a partir do fim da escravidão de pessoas no país, ocorrida tardiamente, em fins do século XIX.

Ressalte-se que não se trata de sustentar que inexistisse no Brasil, antes de 1888, qualquer experiência de relação de emprego, qualquer experiência de indústria ou qualquer traço de regras jurídicas que pudessem ter vínculo, ainda que tênue, com a matéria que, futuramente, seria objeto do Direito do Trabalho. Trata-se, apenas, de reconhecer que, nesse período anterior, marcado estruturalmente por uma economia do tipo rural e por relações de produção escravistas, não restava espaço significativo para o florescimento das condições viabilizadoras do ramo trabalhista (Delgado, 2019, p. 126).

Dessa forma, Delgado (2019) salienta que o desenvolvimento do Direito do Trabalho no Brasil teve como relevante, inicialmente, o período que vai de 1888 a 1930. Para o autor, essa fase pode ser denominada como “fase de manifestações incipientes ou esparsas” e tratou-se de um

[...] período em que a relação empregatícia se apresenta, de modo relevante, apenas no segmento agrícola cafeeiro avançado de São Paulo e, principalmente, na emergente industrialização experimentada na capital paulista e no Distrito Federal (Rio de Janeiro), a par do setor de serviços desses dois mais importantes centros urbanos do País. [...] É característica desse período a presença de um movimento operário ainda sem profunda e constante capacidade de organização e pressão, quer pela incipiência de seu surgimento e dimensão no quadro econômico-social da época, quer pela forte influência anarquista hegemônica no segmento mais mobilizado de suas lideranças próprias. Nesse contexto, as manifestações autonomistas e de negociação privada vivenciadas no novo plano industrial não têm ainda a suficiente consistência para firmarem um conjunto diversificado e duradouro de práticas e resultados normativos, oscilando em ciclos esparsos de avanços e refluxos (Delgado, 2019, p. 126).

No Brasil, o trabalho, enquanto conjunto de normas jurídicas, foi efetivamente sistematizado no período que vai de 1930 a 1940, quando se verifica uma maior preocupação com a política trabalhista.

É a partir desse período, mais especificamente a partir de 1930 que, segundo Delgado (2019), se deu no Brasil uma segunda fase de desenvolvimento do Direito do Trabalho, denominado de “institucionalização (ou oficialização) do Direito do Trabalho” (Delgado, 2019, p. 129) e que, de acordo com o próprio autor, é a fase que firma “estrutura jurídica e institucional de um novo modelo trabalhista até o final da ditadura getulista (1945)” (Delgado, 2019, p. 129), produzindo efeitos até a redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Delgado, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Schwarcz e Starling (2018) e Carvalho (2018), foram criados, por exemplo, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o início da instituição da Justiça do

Trabalho, efetivamente criada em 1941. Nesse período também foi criada a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), documento obrigatório para aqueles que prestassem algum tipo de serviço a outras pessoas.

Foi em 1943, contudo, que os direitos trabalhistas foram reunidos e sistematizados em um documento único, passando a ser a principal legislação no país no tocante à regulação do trabalho (Schwarcz e Starling, 2018).

Novas Constituições foram editadas, o país enfrenta um longo período de ditadura militar e a legislação trabalhista ganha novos capítulos em sua história. Com a redemocratização do país e a promulgação de uma nova constituição, os direitos sociais foram ampliados, pelo menos na teoria, visto que sua efetivação, na realidade prática, por vezes é complexa. Nesse sentido, o direito do trabalho, bem como o trabalho, enquanto emprego, também tem enfrentado suas crises. Como bem salienta Delgado (2019, p. 134),

[...] cabe se registrar ainda que a transição democrática do Direito do Trabalho iniciada em outubro de 1988 conviveu também, logo em seguida à Constituição, com crise cultural de graves proporções no País, importada do vendaval ultraliberalista que fora hegemônico, no Ocidente, a partir dos anos de 1979/1980. Essa crise cultural importada, inspirando-se em tendências político-ideológicas influentes no mundo capitalista desenvolvido desde finais dos anos de 1970 e ao longo dos anos 80, apontava para a desarticulação de todo o ramo jurídico trabalhista, para sua desregulamentação e/ou flexibilização normativas, no sentido oposto à transição democrática delineada pela Constituição da República. Essa tendência à desregulamentação e à flexibilização trabalhistas foram retomadas a partir de 2016/2017, com a então derrubada do governo democraticamente eleito no final de 2014 e a adoção de políticas públicas de forte conteúdo antissocial, entre as quais se destacaria a reforma trabalhista implementada pela Lei n. 13.467/2017.

Em uma perspectiva universal, que envolve a cidadania e a afirmação do princípio global e constitucional absoluto da dignidade da pessoa humana, cabe salientar o diálogo entre o Direito do Trabalho e os Direitos Humanos. Nesse esteio, Delgado entende ainda que

O Direito do Trabalho corresponde à dimensão social mais significativa dos Direitos Humanos, ao lado do Direito Previdenciário (ou Direito da Seguridade Social). É por meio desses ramos jurídicos que os Direitos Humanos ganham maior espaço de evolução, ultrapassando as fronteiras originais, vinculadas basicamente à dimensão da liberdade e intangibilidade física e psíquica da pessoa humana. O universo social, econômico e cultural dos Direitos Humanos passa, de modo lógico e necessário, pelo ramo jurídico trabalhista, à medida que este regula a principal modalidade de inserção dos indivíduos no sistema socioeconômico capitalista, cumprindo o papel de lhes assegurar um patamar civilizado de direitos e garantias jurídicas, que, regra geral, por sua própria força e/ou habilidade isoladas, não alcançariam. Ora, a conquista e afirmação da dignidade da pessoa humana não mais podem se restringir à sua liberdade e intangibilidade física e psíquica, envolvendo, naturalmente, também a conquista e afirmação de sua individualidade no meio econômico e social, com repercussões positivas conexas no plano cultural —, o que se faz, de maneira geral, considerado o conjunto mais amplo e diversificado das pessoas, mediante o trabalho e, particularmente, o emprego, normatizado pelo Direito do Trabalho (Delgado, 2019, p. 94).

Ocorre que, sob a égide iniciada a partir da crise estrutural do capital e, atualmente, de um capitalismo financeiro voraz, favorecido por um contexto de grande desenvolvimento tecnológico,

científico e informacional, que terminou por gerar o que chamamos de Indústria 4.0 (Antunes, 2019), que cada vez mais digitaliza, informatiza e controla as informações, reduzindo cada vez mais o trabalho, o trabalho e, principalmente, os trabalhadores e trabalhadoras têm se revelado “parte do mais numeroso grupo de pessoas vulneráveis ao desrespeito dos direitos humanos” (Cecato, 2007, p. 351). Assim,

Dependente do capital, oferece seu tempo e sua energia em troca de salários que ele não negocia, apenas acata. Subordinado ao capital, aceita jornadas exaustivas; ordens indevidas; humilhações e condições de trabalho precárias e mesmo desumanas, nestas incluídas, por vezes, as do trabalho forçado, onde se coloca menos como sujeito e mais como objeto da relação. Submisso ao capital, enfrenta discriminações e ingerências em sua privacidade e intimidade, em suas ideologias e crenças. Muitas vezes sem trabalho – o que não lhe retira a condição de trabalhador – enfrenta a carência de condições materiais necessárias à sua subsistência e à dos que dele dependem, além de se ressentir da exclusão dos grupos sociais nos quais se encontrava inserido. O poderio econômico e tecnológico que, na segunda metade do século XX, assume proporções gigantescas, em dinâmica e rapidez nunca antes experimentadas, encarrega-se de potencializar a situação acima referida. (Cecato, 2007, p. 351)

Importante ressaltar, no esteio dessas transformações, uma nova denominação para os trabalhadores e trabalhadoras, que visam mascarar as contradições de classe, a situação cada vez maior de exploração e precariedade das relações de trabalho, surgindo assim a figura do colaborador (a) e do empreendedor (a), trabalhadores flexíveis, cada vez mais qualificados, fragmentados e multifacetados para atender exclusivamente os interesses do mercado.

A categoria ‘empreendedorismo’ aqui é exemplar, pois trata-se de uma forma oculta de trabalho assalariado apresentada como ‘independente e autônoma’, uma vez que impõe ao trabalhador uma autoimagem de proprietário e proletário de si mesmo. Ele detém um grau de liberdade (por mais que ilusória) para a realização da função, sendo também ele quem assume os riscos e os custos da realização do serviço prestado. Ideologicamente acionada, a categoria mencionada acima atua aqui com o intuito de, por um lado, mascarar as contradições de classes produzidas pelo capital, por outro, explicita e coloca em evidência suas diferenças. O trabalhador converte-se assim em um ‘quase-burguês’ que ‘autoexplora’ seu próprio trabalho (Labronici, 2021, p.2).

O trabalho, conforme visto ao longo deste texto, comporta múltiplos sentidos. Assim, Ferraz e Fernandes (2019, p. 167) afirmam que

Enquanto significados do trabalho são frutos das construções elaboradas coletivamente em um contexto histórico, econômico e social, os sentidos do trabalho referem-se à apreensão individual do que foi construído coletivamente nas experiências cotidianas.

Nesse sentido, há, por fim, de se ressaltar uma nova categoria de estudos do trabalho, a sociologia do trabalho e a história social do trabalho. Trata-se, de acordo com Mattos (2019), de um campo de estudos do trabalho, na Sociologia, surgida a partir de meados da década de 80, sobre fenômenos históricos, sociais e culturais das mais variadas dimensões do mundo do trabalho, sendo este compreendido para além do mundo do emprego, em suas várias formas. Este ramo envolve não apenas o estudo do trabalho, mas também os estudos sobre os trabalhadores e trabalhadoras, das

relações de trabalho, considerando seus diversos atravessamentos, como por exemplo, de gênero, raça e classe, bem como também envolve o estudo dos movimentos sociais impulsionados pela classe que vive do trabalho, além de levar em conta suas experiências e vivências (Mattos, 2019).

Nesta pesquisa, adotou-se o entendimento que, a compreensão histórica e social do trabalho, em suas variadas dimensões, quando unidas a um ensino jurídico do trabalho, voltado para a informação e educação em direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, pode trazer profundas contribuições para a formação emancipatória e cidadã da classe trabalhadora no país, formando sujeitos críticos e *omnilaterais*, capazes de promover intervenções significativas no mundo, nos mundos do trabalho, visando a formação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Resta, nessa orientação, um aprofundamento, para o futuro, desses estudos, bem como dos atravessamentos de raça, gênero e classe nos mundos do trabalho, de forma que não apenas possamos compreendê-lo e, mas também conhecer e compreender os jovens e futuros trabalhadores e trabalhadoras que formamos nos institutos federais de educação e, assim, realizar proposições em direção a uma educação efetivamente democrática, humanizadora, crítica, dialógica, com vistas ao pleno e ativo exercício da cidadania.

3.2 CIDADANIA, DIREITOS SOCIAIS E TRABALHO

A cidadania, bem como sua definição, assim como ocorre com o trabalho, é histórica e também tem origem em um passado distante. Como bem pontua Pinsky (2012, p. 9), sua definição não é “estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. Ser cidadão e cidadã e exercer a cidadania em nosso país pode não ser, e certamente não é, a mesma coisa em outros países, assim como a cidadania tal como a compreendemos hoje certamente não é a mesma que há cinquenta, cem ou centenas de anos atrás, “não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos” (Pinsky, 2012, p.9).

Portanto, embora não seja possível afirmar que a construção e desenvolvimento da cidadania ocorreu de forma única e linear, também não é possível “dizer que inexistiu um processo de evolução que marcha da ausência de direitos para a sua ampliação, ao longo da história” (Pinsky 2012, p.10). Por isso, para a compreensão do conceito de cidadania na contemporaneidade e de sua evolução ao longo do tempo e do espaço, assim como para a melhor compreensão da sua relação com o trabalho e o conhecimento e exercício de direitos, é importante analisar as suas bases históricas.

Assim, remetemo-nos, num primeiro momento, ao período histórico da Antiguidade Clássica, buscando analisar o desenvolvimento das sociedades greco-romanas, consideradas o berço da civilização ocidental, das cidades-Estado e surgimento da política e, ainda, às mudanças, no tocante às sociedades predecessoras, no que se refere às formas de exercício de poder, então centralizado em um indivíduo determinado e “legitimado pela dimensão sobrenatural e divina” (Luiz, 2007, p. 92). O objetivo aqui não é realizar um anacronismo, situando a cidadania das sociedades antigas (grega e romana) na contemporaneidade, mas evidenciar as diferenças que caracterizam os cidadãos antigos dos cidadãos modernos, tal qual o concebemos na atualidade. Afinal, como afirma Coulanges (1995, p. 11), “enganamo-nos redondamente quando só apreciamos estes povos antigos através de opiniões e à luz de fatos do nosso tempo. Esta noção errada da matéria tem seus perigos”. Entre estes perigos, destacamos que, “por uma observação errada das instituições da cidade antiga, imagina-se poder fazê-las reviver entre nós nas leis da atualidade”

Feitas tais observações, passamo-nos para a tentativa de caracterizar essas sociedades, bem como destacar as características e requisitos para a cidadania greco-romana, diferenciando-os do cidadão contemporâneo.

Nas sociedades greco-romanas, a cidadania era utilizada para definir o *status* político de uma pessoa e, por conseguinte, o conjunto de direitos que ela possuía e que permitiam a sua participação ativa na sociedade na qual estava inserida e em seu governo.

Nessas sociedades, de maneira oposta ao que ocorria nas suas predecessoras, o poder “não se identificava mais com a vontade de um indivíduo, como ocorria no passado, mas se efetivava a partir de decisões discutidas, deliberadas e votadas” (Luiz, 2007, p. 92). Ou seja, o poder era vinculado à posse e ao exercício de direitos políticos. Segundo o pensamento aristotélico, por exemplo, o homem nasce com potencialidades as quais, sozinhas, não garantem a sua realização, que só se efetiva por meio de sua participação política na polis, ou seja, por meio da vida política (Cenci, 2007). Contudo, nem todo indivíduo era apto à posse e exercício de tais direitos, posto que, para exercê-los, participando ativamente da vida política da polis, era demandado um tempo necessário para essa participação, conforme exposto a seguir.

De acordo com o dicionário etimológico, cidadania deriva do latim *civitas*, que significa ‘conjunto de direitos atribuídos ao cidadão’ ou ‘cidade’ (Cidadania, 2023). Ainda de acordo com o dicionário, o termo latino *civitas*, por sua vez, teria evoluído a partir da palavra *civis*, nome dado para todos os homens que moravam nas cidades” (Cidadania, 2023).

Observa-se, contudo, que o homem grego, de acordo com o pensamento aristotélico, para galgar determinado *status* de cidadão, deveria, além de fazer parte da polis (o que significava mais

do que residir dentro de seus limites geográficos, assim como não bastava a questão da descendência de cidadãos), atender a outro requisito fundamental: o de possuir tempo livre, o que, por sua vez, alcançava um sentido para além do tempo em âmbito privado, ou seja, dedicado à satisfação das necessidades vitais dos indivíduos, significando o tempo da polis, em âmbito público, ou seja, o tempo livre era aquele dedicado às coisas da polis, tais como a participação “direta e plenamente da coisa pública, mediante a elaboração das leis, da garantia de sua aplicação e da administração da justiça [...]” (Cenci, 2007, p. 82). Em resumo, poder de legislar e de julgar, de participação política direta e plena no governo.

Para os gregos, a cidade-estado (*polis*) era composta então por cidadãos cuja qualidade estava condicionada a determinados fatores, mencionados acima. Não bastava, portanto, morar na cidade, “pois neste espaço estão domiciliados também os estrangeiros residentes e os escravos” (Cenci, 2007, p. 82). Logo, a existência do cidadão grego dependia dos dois fatores fundamentais supramencionados, além dos quais, por sua vez, consubstancia-se nos direitos acima mencionados e, por sua vez, necessitam do tempo livre: a igualdade, a qual compreende o direito de fala em assembleia e usufruto da mesma condição perante a lei; e a liberdade, a qual decorre do exercício desses direitos (Cenci, 2007). Ressalte-se que a liberdade possui sentido diferente para os gregos, relacionando-se com a vida política, de participação na polis e nas suas instituições. Portanto, nem todo morador da polis ou descendente de cidadãos eram considerados como cidadãos literais, assim como nem todo homem livre era cidadão, pois nem todos os homens livres gozavam de tempo livre e da igualdade e da liberdade atribuídas à cidadania grega, a exemplo das mulheres, estrangeiros e artesãos; assim como tais direitos, entendidos como políticos diferem substancialmente da forma como se configuram hoje, em nosso tempo. De acordo com Luiz (2007, p. 92),

[...] a cidadania entre os gregos estava longe de ser universal, uma vez que a sociedade grega se circunscreve à cidade-estado (*polis*), como em Atenas do século V e IV a.C. O cidadão se confunde com a cidade. Entretanto, nem todos os indivíduos cidadãos podem ser cidadãos no sentido literal. Aqueles que eram considerados cidadãos possuíam riqueza material e eram proprietários de terras. Desta forma, na Grécia, as mulheres, os estrangeiros, os comerciantes, os artesãos e os escravos não eram considerados cidadãos.

Percebe-se, assim, que a cidadania estava ligada ao tempo livre (e, por sua vez, à educação conforme exposto mais adiante), o tempo necessário para que os cidadãos pudessem exercer as funções ligadas à organização e administração da polis, tais qual o direito de fala em assembleia e a mesma condição perante a lei (igualdade) e de liberdade. Por esta razão, todos aqueles que recebiam salários não eram considerados cidadãos, a exemplo de artesãos e trabalhadores, pois levavam “[...] um tipo de vida que não permite aprimorar suas qualidades morais” (Cenci, 2007, p. 83). Quanto a este aprimoramento das qualidades morais (que tornava bom o homem e, por conseguinte, o

cidadão), ocorria por meio da natureza (pois o homem nasce dotado de potencialidades), do hábito (pois os bons hábitos aprimoram tais potencialidades) e da educação (pois o homem aprende pelo hábito e pelo ensino) (Cenci, 2007). Sobre a relação desta última com a cidadania grega antiga e o trabalho assalariado, é importante destacar a existência, bem como as diferenças, de um tempo dedicado a uma “formação humana não utilitária”, “desinteressada” (Cenci, 2007, p.84), a *Skholē*, a qual se incorpora a ideia de tempo livre e que se opõe ao tempo para o trabalho assalariado, regido pela necessidade humana, *Askholia*. De acordo com Mello (2019, p. 10), “além do modo temporal, *Skholē* também está livre do econômico e do social”, bem como

[...] depende de uma escolha moral em relação à finalidade da humanidade, e foi dentro desse quadro que Platão e Aristóteles o analisaram. Dos dois, quem deu mais atenção ao *Skholē* foi Aristóteles, pois foi ele quem deu um passo sem precedentes ao declarar que *Skholē* é um objetivo universal para toda cidadania (Mello, 2019, p. 11).

Conforme mencionado anteriormente, os trabalhadores que recebiam pagamento, qualquer espécie de salário, e também os artesãos, não eram considerados cidadãos na Grécia Antiga, justamente por não possuírem tempo livre, por não serem donos de seu próprio tempo, dedicando-o assim às atividades da polis (tempo da *polis* - *skholē*) mas, sim, utilizavam-se do tempo para a satisfação de suas necessidades vitais (tempo da *oikos* - *askholia*), tais como o trabalho, seja ele escravo ou mediante pagamento (Cenci, 2007). E quando dito que uma das qualidades do homem e do cidadão bons é a educação, registra-se aqui o ensino voltado para as atividades sem fins utilitários, logo, uma educação

[...] desvinculada de uma educação da preparação técnica e profissional do educando e de qualquer cultura especializada e com objetivos utilitários. Ela não estava voltada para profissões particulares, o que é ilustrado pelo fato de os artesãos e comerciantes fazerem o aprendizado de seus ofícios fora da escola. [...] Sua característica é a de uma educação aristocrática dirigida especificamente para jovens de boa estirpe, que dispunham de tempo livre; portanto, era separada das exigências próprias do trabalho manual cotidiano e das finalidades das atividades utilitárias ou de subsistência. (Cenci, 2007, p.87).

Percebe-se assim, a distinção aristotélica de quem era cidadão cidadão grego antigo, a partir da concepção de tempo livre. Já quanto aos escravos e artesãos, aos quais não era atribuído esse status, a educação possuía objetivos finalísticos, não havendo uma formação para o exercício da vida política na polis, e as atividades inerentes, visto que os homens, apesar de suas potencialidades, só se realizavam em sua dimensão política. Ou seja, o ensino destinado aos escravos e artesãos não era destinado à formação de homens plenos, visto que isto requeira o tempo livre, mas sim um ensino útil ao exercício de um determinado ofício.

É, portanto, na época da Grécia clássica (séculos V e IV a.C.), época do desenvolvimento da democracia e do apogeu da Filosofia (período socrático ou antropológico) que surge a figura política do cidadão, com o desenvolvimento das cidades e com o florescimento da democracia grega (Chauí,

2000). E, ainda segundo Chauí (2000), é justamente a forma como era exercida a democracia, de forma direta, que demandava do cidadão certos requisitos, como o direito de participar e falar em assembleias, porém, para que essas falas e opiniões fossem aceitas nas assembleias, além de todo o exposto anteriormente, “[...] o cidadão precisava saber falar e ser capaz de persuadir. Com isso, uma mudança profunda vai ocorrer na educação grega”, cujo ideal “[...] é a formação do cidadão” (Chauí, 2000, p. 42) que, para tal, deveria ser um bom orador, educado para a persuasão quando em gozo do direito de fala em assembleia. A maneira de melhor exercer a cidadania era, para os filósofos gregos sofistas, o momento em que se exercia o direito de fala nas assembleias.

Ora, qual é o momento em que o cidadão mais aparece e mais exerce sua cidadania? Quando opina, discute, delibera e vota nas assembléias. Assim, a nova educação estabelece como padrão ideal a formação do bom orador, isto é, aquele que saiba falar em público e persuadir os outros na política (Chauí, 2000, p. 42).

Não existia, portanto, cidadania fora das cidades-estado gregas, ou seja, era necessário pertencer à cidade, em um sentido amplo de pertencimento, com todas as suas idiossincrasias, não bastando habitar o território das cidades e nem mesmo ser livre e participar da sociedade com seu trabalho e recursos. Não existiam, portanto, indivíduos livres, plenos, com direitos e garantias para os que estavam fora das cidades-estado gregas (Guarinello 2012), ou seja, para os excluídos da cidadania enquanto forma de pertencimento e participação política na vida da *polis*. Conclui-se que a cidadania na Grécia Antiga era avessa ao trabalho, mesmo que remunerado e que atendessem à uma função social ou econômica na sociedade.

Já para os romanos, a questão da cidadania guardava algumas diferenças em relação aos gregos. Como bem destaca Funari (2012, p. 49), sobre essas diferenças, “se para os gregos havia primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade. Se para os gregos havia cidade e Estado, *politeia*, para os romanos a cidadania, *civitas*, englobava cidade e Estado”.

Estima-se que Roma tenha sido fundada em 753 a.C., sendo formada sob o domínio dos povos etruscos, os quais foram fundamentais para sua história, criando as primeiras instituições e formas de governo romanas (Funari, 2012). Nesse contexto, existia uma divisão social na sociedade romana, a qual era formada, de um lado, pela nobreza e, do outro, por todos aqueles restantes, os excluídos da cidadania. Essa divisão foi mantida com o posterior surgimento dos patrícios, a elite da sociedade formada por proprietários rurais, os quais tinham os direitos de cidadania, “homens bons”; e dos plebeus, os excluídos da cidadania e que, posteriormente, começaram a ser designados como “povo” (*populus*) e “plebe”, formados por camponeses livres e trabalhadores urbanos (artesãos, comerciantes) e descendentes de estrangeiros que residiam em Roma (Funari, 2012).

Quanto ao trabalho, também havia certo desprezo por parte da elite romana, tal como nas sociedades gregas antigas, para os quais o trabalho também era oposto à condição de cidadania.

Funari (2012, p. 51) relata que os patrícios, "grandes proprietários rurais, os oligarcas romanos desprezavam as atividades urbanas e mesmo o fruto do trabalho na terra que não fosse feito escravos ou agregados subalternos".

Quanto à questão dos direitos, assim como em quase todas as sociedades das quais temos conhecimento, a conquista de direitos civis, políticos e sociais, não necessariamente nessa ordem, nasceram de tensões e lutas entre a massa social, quase sempre à margem desses direitos e excluídos da cidadania, e grupos de poder, detentores dos mais diversos privilégios. Na sociedade romana antiga não foi diferente. Segundo Funari (2012), os privilégios dos quais gozavam os patrícios geraram muitos conflitos entre esses membros da sociedade e os demais excluídos, o que se evidenciou durante a República em Roma, com o acirramento das disputas pelos mesmos direitos de cidadania, por muito tempo pertencentes somente àquela elite da sociedade romana.

Parte da plebe urbana conseguiu acumular alguma riqueza por meio do comércio e artesanato e, com o avanço da sociedade romana sobre outros territórios, o exército passou a depender em grande parte da plebe, o que aumentou o seu poder de barganha. Os plebeus queriam os mesmos direitos políticos e sociais dos patrícios, como por exemplo, o direito de participação no Senado romano e, com o tempo, obtiveram alguns avanços e conquistas no que concerne à cidadania, tais como a instituição do Tribunado da Plebe, que conferia aos plebeus, entre outras coisas, o poder de vetar decisões dos patrícios; positividade de leis, com a publicação de textos escritos, como a publicação da Lei das Doze Tábuas (século V a.C.), conferindo maior segurança àqueles que precisavam recorrer a algum direito; reconhecimento social dos plebeus que conseguiram acumular riquezas, com a instituição de classificação de pessoas pela posse, entre outros direitos, visto que antes desse reconhecimento, mesmo que ricos, esses plebeus não gozavam dos direitos de cidadania (Funari, 2012).

Ainda de acordo com Funari (2012), posteriormente, especialmente com a expansão militar romana e a conseqüentemente diversidade social, a cidadania fez novos avanços, com a aprovação de leis que conferiam maiores direitos políticos aos plebeus ricos e alguns direitos sociais aos mais pobres, até que, em 300 a.C., a publicação da Lei Olgúnia permitiu o acesso a todos os cargos políticos e religiosos aos plebeus, entre outras leis de importância social, como aquelas que conferiam direitos civis, tão importantes para a igualdade quanto os demais direitos, aos camponeses mais pobres, como aquelas que acabavam com a servidão imposta por dívidas.

A sociedade romana continuou a diversificar-se com a sua expansão marítima e territorial e, no século III a.C., a migração para áreas urbanas e o número de trabalhadores proletariados aumentou, bem como o número de escravos: a escravidão era doméstica foi substituída por um novo sistema que utilizava esse tipo de mão de obra "tanto em grandes propriedades rurais como em empreendimentos manufatureiros de massa - um prenúncio, em certos aspectos, do moderno sistema capitalista de montagem industrial", sendo este novo escravo "tratado como mercadoria, equiparado a objetos e animais" (Funari, 2012, p. 57).

A cidadania romana continuou avançando nos anos posteriores, sempre como resultados de lutas e revoltas, e da polarização social. Como resultados desses conflitos, mudanças no poder também aconteceram e, como consequência, também existiram restrições a certos direitos.

Após esse período republicano oligárquico romano, onde havia dois poderes, o administrativo e o imperium, sendo este o poder judiciário e militar e, aquele, o poder de gestão dos fundos e serviços públicos, cujos dois representantes eram eleitos pelo Senado e o Povo Romano (Chauí, 2000), nomenclatura esta tida como resultado das lutas dos plebeus surge em Roma, como resultado da extensão de suas conquistas territoriais, uma república monárquica, caracterizando-se pela perda de caráter republicano, e instituindo-se como Principado. É durante o Principado, contudo, com a ascensão da figura do imperador Otávio Augusto, "chefe militar, detentor do poder judiciário, magistrado, senhor das terras do império romano, autoridade suprema" (Chauí, 2000, p. 498), que o direito romano e as prerrogativas da cidadania se consolidaram, vindo a ser a cidadania romana "a única a garantir total proteção jurídica" (Funari, 2012, p. 66), em termos jurídicos e políticos. De acordo com Chauí (2000), apesar das características monárquicas, da figura imperial do Príncipe, valores republicanos ainda eram afirmados, tais como a importância das leis.

Posteriormente, com a constituição do Império Romano Cristão a partir do século IV, o direito romano é então sistematizado, vindo a influenciar consideravelmente a organização das sociedades modernas. Contudo, os direitos e privilégios da cidadania entram em declínio.

Observa-se, diante de todo o exposto, que as sociedades gregas e romanas antigas guardam algumas diferenças e também similaridades no tocante às condições existentes para a cidadania. Nota-se nessas sociedades, no entanto, no tocante à relação entre o trabalho e a cidadania, uma ideia de oposição, estando a condição de cidadão de pleno direito oposta ao exercício de qualquer trabalho livre, mesmo quando remunerado, tampouco o trabalho escravo, ainda que tais atividades tivessem importante função social nas cidades. Entre os direitos em destaque, sobressaem-se os direitos políticos, fortemente relacionados à cidadania, em ambas as sociedades, especialmente nas

sociedades gregas. Contudo, são nas sociedades romanas que se vislumbram as características mais próximas às noções modernas de cidadania.

Ressalte-se, mais uma vez, que a pretensão aqui é exposta guiou-se pelas exposições das evidentes diferenças temporais e espaciais entre a cidadania de diferentes povos, na busca pelo entendimento da cidadania enquanto processo histórico que, desde os tempos mais antigos, guarda relações com o trabalho, a educação e objetivos e formas de governar de uma cidade e não um anacronismo. Sendo assim, buscou-se uma breve exposição do cidadão grego, e também do romano, justamente por serem entendidos como sociedades berço da civilização ocidental moderna. Como bem pontua Guarinello (2012, p. 29)

A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História. Não podemos falar em continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos.

Isto posto, prosseguiremos abordando a questão da cidadania e a sua relação com o trabalho e o surgimento de direitos.

Já durante a Idade Média, após o declínio do Império Romano no ano 476 d.C., e com o advento do sistema feudal, sistema político, econômico e social predominante durante a Idade Média (séculos V a XV), a cidadania não avançou, até mesmo pode-se dizer que ela não existiu. Isso se deu, em grande parte, em razão da imensa desigualdade da distribuição do poder, marcado por estruturas hierárquicas nas quais a religião, mais precisamente a Igreja Católica, exercia grande influência e controlavam as relações sociais. Na sociedade feudal, essencialmente agrícola e formada por uma hierarquia social rígida, fruto da vontade de Deus, com a divisão de classes entre clero (sacerdotes), nobreza e servos, as relações sociais eram marcadas pela servidão e por relações de dependência.

Sob esta estrutura, como poderia existir cidadania? Impossível. Como vimos, entre os gregos e os romanos a ideia de cidadania estava intensivamente ligada à liberdade para o exercício da palavra e à deliberação para se resolver os conflitos. Com o poder teológico inexistente esta prática da democracia. Nesta perspectiva, as “verdades” eram tidas como oriundas de Deus (expressando a sua vontade), reveladas aos homens, não havendo a menor possibilidade para a democracia (e para a cidadania), à medida que nada é discutido ou deliberado. Sendo assim, era inquestionável o exercício do poder se este era legitimado por Deus, favorecendo a concretização de interesses de uma minoria. Aliado a isto, a hierarquia existente no mundo feudal também confiscou a cidadania a partir do momento que a igualdade não existia, nem como princípio, muito menos na prática (Luiz, 2007, p. 93).

Assim, em uma sociedade que se baseia na mão de obra servil, na qual camponeses (servos ou vassallos) serviam aos senhores (os suseranos, a nobreza) em troca de proteção, segurança e mesmo moradia, há de se concluir que o trabalho não era uma atividade valorizada.

Considere-se ainda, o forte aspecto religioso que marcou as sociedades medievais, em que o poder teológico político exercido pela Igreja Católica, com a transferência do poder das instituições para Igreja, um poder legitimado e resultado da vontade divina, que se opõe à existência da Democracia nessas sociedades, posto que os regimes democráticos caracterizam-se pela soberania popular e o exercício do poder pelos cidadãos, por tomadas de decisões coletivas, pelo direito de fala e de opinião, por um Estado que organiza e estrutura o corpo social, exercendo parte desse poder, ressaltando-se aqui, e sempre, as particularidades da cidadania em cada tempo histórico, em diferentes sociedades marcadas por contextos históricos diversos, assim como políticos, culturais e econômicos.

Contudo, considerando os diversos acontecimentos que marcaram a Idade Média, como o desenvolvimento das atividades comerciais, impulsionadas pelas cruzadas, entre outros há de se considerar também, conforme bem pontua Oliveira (2012), que as relações sociais que marcaram a idade medieval não são as mesmas quando comparadas a primeira e a segunda metade do período medieval.

Como exemplos podem ser mencionados os séculos V e VI, por ocasião das incursões nômades; os séculos X e XI, quando da formação do sistema feudal, ou, ainda, os séculos XIII e XIV, momento em que verificamos a organização das cidades, das corporações de ofício, das Universidades e quando são dados os primeiros passos para a constituição dos Estados Modernos. As mudanças ocorridas nestes séculos foram tão profundas que, ainda que os homens e, por conseguinte, suas relações continuassem medievais não eram mais os mesmos homens. Isso também pode ser verificado no que diz respeito ao trabalho (Oliveira, 2012, p. 111).

Sendo assim, de acordo com Oliveira (2012) existiram, muitas vezes concomitantemente, diversos tipos de trabalho durante a Idade Média, como o trabalho no comércio, o trabalho artesão e, por que não, o trabalho intelectual, embora este último tenha pouco destaque na História das Sociedades Medievais.

Contudo, se a cidadania encontrou óbices a sua existência no período medieval, tampouco podemos aproximá-la do trabalho enquanto meio do seu exercício.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que a análise de Histórias parciais ou a análise parcial da História não permite a visão a mais correta da História em seu todo complexo, tampouco a um conhecimento exato (Oliveira, 2012), o que se aplica quando falamos de cidadania, um conceito dinâmico que acompanha que se desenvolve e se modifica de acordo com as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que se desenrolam nas sociedades, em diferentes contextos e períodos históricos.

Durante a passagem do Período Medieval para a Idade Moderna, no que chamamos de período renascentista, a partir do século XIV, há de se considerar, ao falar sobre cidadania, a sua

noção clássica, recuperada das sociedades antigas e reivindicada pelos homens renascentistas (Zeron, 2012). Isto porque, embora o Renascimento seja um período histórico marcado por transformações quando comparado aos costumes e valores que marcaram a Idade Média, ele não consistiu, contudo, em uma quebra desses costumes e valores medievais.

A cidadania ainda era restrita e condicionada, além da liberdade, a um conjunto de direitos que dependiam justamente da liberdade, sendo tais direitos essencialmente políticos, apesar de haver um alargamento do seu alcance. O período da Idade Média foi fortemente marcado por uma hierarquia em cujo topo encontrava-se a Igreja Católica e o poder papal, onde todas as decisões eram resultado da vontade divina, de um poder e visão teológica, teocêntrica do mundo, o que não deixava espaço para preceitos de cidadania. Contudo, houve resistência a essa dominação, e é nesse contexto de resistência, de certa autonomia de determinadas cidades italianas em relação ao Império Romano que algumas cidades se destacam, especialmente no período de passagem da Idade Média para a Moderna, que chamamos de Renascimento, como Florença e a república florentina, com o surgimento de uma burguesia, bem como de uma classe de intelectuais e artistas, proveniente do desenvolvimento e da expansão das atividades mercantis que impulsionaram o comércio, e permitiram a essas classes um acúmulo de riquezas, e uma maior ambição por direitos.

Não se observava, portanto, conceito amplo e moderno de cidadania além daquele atribuído à posse e exercício de direitos essencialmente políticos, de direitos sobre a cidade, resquícios das sociedades greco-romanas clássicas. Os direitos e privilégios de cidadania, ainda se concentravam, majoritariamente, sob a posse de uma classe dominante. Contudo, foi justamente nesse período que se iniciou o seu esboço (Zeron, 2012), especialmente com o florescimento do Humanismo e da valorização das ações humanas, uma “concepção individualista em referência ao homem”, em contraposição às ideias e valores de submissão e de subordinação, seja “à polis, ao clã, à aldeia”, como nas sociedades da Antiguidade Clássica, “ou, na Idade Média, como sendo um servo obediente a Deus e submisso às regras do feudo” (Luiz, 2007, p. 95).

Sendo assim, as ideias antropocêntricas oriundas do período renascentista, as quais retratavam a visão da classe burguesa dominante, influenciaram no surgimento de uma nova cidadania. Contudo, ainda que durante o período Renascentista, tenha sido elaborado o esboço de uma cidadania moderna, ela ainda carecia de alguns elementos fundamentais para a sua existência, de modo a ampliar o seu alcance. De acordo com Luiz (2007, p. 95)

Portanto o Renascimento foi duplamente importante para a cidadania. De um lado, ela é retomada nas cidades comerciais e, de outro, elaboram-se princípios - individualistas e antropocêntricos - fundamentais para a sua construção na visão moderna - surgida com as revoluções burguesas [...].

Contudo, é neste período compreendido entre os séculos XIV a XVI, no qual o homem, “permeado pelos pensamentos cristãos que solidificaram a noção de dignidade humana [...] se vê como sujeito do pensamento” (Gomes; Ottoni, 2014, p. 11), que o trabalho, até então desprezado, começa a adquirir novo significado.

A introdução da noção de liberdade da atividade humana acabou por exaltar o valor-trabalho. De indigno para os gregos e romanos à consequência do pecado para os cristãos, o trabalho transformou-se em livre atividade racional no Renascimento. O trabalho passou a ser a verdadeira essência humana. Não era considerado mais meio de se alcançar a graça divina, agora era fim em si mesmo. Ele aproximou o homem de Deus, pois representou o progresso, a civilização. Com isso iniciou-se a instauração da ética do trabalho e passou a se buscar conhecer universalmente todos os ofícios humanos. A arte de fabricar, de criar por meio do trabalho, passou a ser extremamente valorizada com o apogeu da arte dos ofícios. [...] O trabalho que se exaltava no Renascimento era o trabalho do artífice, daquele que criava obras humanas a partir de objetos da natureza, ou seja, daquele que dominava a natureza e não daquele que estava sujeito a ela (Gomes; Ottoni, 2014, p. 12).

A partir do século XV, no entanto, princípio do Capitalismo, não existia ainda um Estado, ou seja, uma forma de organização e de governo centralizado, padronizado, que possibilitasse, por exemplo, a unificação da moeda e a delimitação das leis, entre outros, o que passou a dificultar os interesses mercantis da classe burguesa que se formava e cada vez mais buscava a defesa de seus interesses e fortalecimento da economia interna. Diante desta necessidade de defesa de interesses por parte da burguesia, cujas atividades econômicas principais eram as atividades comerciais e dos prejuízos a estas causados em razão da ausência de centralização do poder, surge uma nova forma de sistema político, o Absolutismo, consubstanciado no Estado Absolutista, cujo poder se concentrava nas mãos de uma única pessoa, a figura do rei ou monarca.

É a partir desse momento em que se evidenciam algumas características dos Estados Modernos, com a separação entre o público e o privado, e o surgimento de uma burocracia. Contudo, o poder absolutista, isolado e arbitrário, ainda continha viés teológico e era marcado pela centralização na figura do Rei, que tomava todas as decisões, o que impossibilitava a participação política por parte dos súditos, ou seja, do restante da população, submissa às suas decisões e autoridade. A democracia e a cidadania eram inviáveis (Luiz, 2007).

As atividades comerciais também sofreram interferências do Estado Absolutista e, assim, a sociedade capitalista que se formava, representada por uma classe burguesa em ascensão, especialmente com o desenvolvimento das atividades comerciais, se vê prejudicada pelo Estado Absolutista, que passou também a intervir na economia. Este foi o ponto de partida para a eclosão das revoluções conhecidas como as Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII, mais precisamente a Revolução Inglesa e a Revolução Francesa, respectivamente, as quais alicerçaram as

bases da cidadania moderna. De maneira geral, ambas as revoluções tiveram como objetivo a tomada de poder político pela burguesia.

Contudo, há de ressaltar, como bem pontua Singer (2012), o caráter dessas revoluções. De acordo com o autor, tratava de uma revolução da classe burguesa e outra, dos trabalhadores. Deste modo, temos a revolução

[...] da burguesia, em plena ascensão, dividida em duas correntes. Uma almejava a monarquia constitucional, possivelmente à moda inglesa, e que era representada sobretudo pelos girondinos. Outra, mais radicalizada queria derrubar a monarquia e em seu lugar estabelecer uma República, provavelmente inspirada nos Estados Unidos; esse setor era representado por parte dos jacobinos e pelos franciscanos. A outra revolução era dos trabalhadores sem propriedade, que viviam à beira do desemprego e da indigência. Estes almejavam não só os direitos políticos mas também sociais. Constituíam os precursores do socialismo ou comunismo [...] (Singer, 2012, p. 191).

Com o declínio do Feudalismo e a chegada da Idade Moderna (séculos XV a XVIII), transforma-se a visão do homem, que passa a ser um agente de seu próprio destino, e suas decisões, não mais explicadas pelo divino, por uma visão teocêntrica, religiosa, mas pelo próprio homem (Mondaini, 2012), dando lugar a uma concepção antropocêntrica e científica. É durante a Idade Moderna que se operam as muitas transformações que dão início às mudanças no valor do trabalho e que começam a modificar a concepção da cidadania.

De acordo com Mondaini (2012), nesse período, com o declínio do teocentrismo e com a ruptura da relação de servidão e de deveres do súdito em relação ao monarca, presentes nas sociedades feudais, e a conseguinte ascensão do antropocentrismo, o homem então sai da posição de passividade, passando então a questionar os privilégios “naturais” da nobreza, e adquirindo, assim, uma nova percepção acerca das desigualdades, então concebidas como naturais entre os homens e instituídas “pela vontade divina e, por isso mesmo, fadadas à eternidade” (Mondaini, 2012, p. 116).

Para Mondaini (2012), dessa nova forma de pensamento surge a figura do cidadão, a quem não bastava mais a existência unicamente de deveres, em uma relação de passividade frente ao poder, mas que demandava por direitos.

Segundo Bobbio (2022, p. 354),

[...] passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominante do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão, em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional.

E assim surge um novo tempo, ou seja, a era dos direitos. De acordo com Bobbio (2022), no início da idade moderna começou a se desenhar uma inversão de perspectiva, segundo a qual a sociedade só pode ser compreendida quando analisada a partir dos indivíduos que dela fazem parte.

Essa visão fora motivada pela ruptura de um comportamento passivo que aceitava o trabalho e sofrimento, tal como os privilégios e o ócio das classes dominantes, como algo natural e fruto da vontade divina e, assim, os homens passaram a questionar tais privilégios e desigualdades, resistindo às opressões e passando a reivindicar direitos, entendidos a partir de então como naturais aos homens. Como bem afirmou Hobsbawm (2015, p. 15), “a simples descoberta de que a razão pode cortar como um machado através da vegetação rasteira do costume que mantinha os homens escravizados e ignorantes foi uma revelação”.

Observa-se, portanto, que as transformações que vão se desenvolvendo na sociedade por entre os séculos são fruto de conflitos sociais e disputas de interesses, em épocas distintas, motivadas pela reivindicação por direitos. Desses conflitos, vão surgindo novos direitos, a cidadania evolui e molda-se uma nova forma de relação entre o homem, a sociedade e o Estado (Mondaini, 2012).

Há de ressaltar, contudo, conforme mencionado anteriormente, a importância das revoluções burguesas para o desenvolvimento da cidadania.

Portanto, é no século XVII, ainda durante a Idade Moderna, com o início da Revolução Inglesa (1640 - 1688), que se inicia o desenvolvimento de uma moderna concepção de cidadania, a partir do desenvolvimento de conteúdos dos direitos que formam o seu conceito, que posteriormente se consolidaram como os direitos civis no século XVIII, e nos séculos seguintes, com o desenvolvimento de outros dois direitos, os políticos e os civis. De acordo com Mondaini (2012), é durante a Idade Moderna, na qual ocorre a transição do sistema feudal para o capitalismo na Europa, que surge uma nova visão de mundo cuja centralidade é o homem, dotado de razão e capacidade de traçar e transformar o seu destino, ganhando força o saber científico. A percepção teológica do mundo torna-se incompatível com o desenvolvimento da nova sociedade comercial, moderna, que se instaurava. Logo, a percepção dos privilégios e desigualdades existentes entre os homens como algo natural, fruto da vontade divina, começava a ser questionado, o que serviu de pano de fundo para que súditos viessem a se tornar cidadãos e, assim, começa a emergir uma nova era, em que ganha força a discussão sobre os direitos, e não mais apenas deveres, do homem (Mondaini, 2012).

De acordo com Cotrim (1997, p. 238),

Os conflitos políticos-sociais do século XVII foram o meio pelo qual a Inglaterra rompeu definitivamente com o que restava do sistema feudal, promovendo o capitalismo com medidas como a transformação da estrutura agrária, a modificação das relações trabalhistas no campo, o aperfeiçoamento da técnica de produção, etc. No plano meramente político, podemos dizer que a Inglaterra promoveu a substituição do Estado Absolutista pelo Estado liberal-capitalista, no qual havia três poderes distintos: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário.

A Revolução Inglesa foi marcada por um conjunto de revoltas, porém, de maneira geral, pode-se dizer que ela representou, nas palavras de Mondaini (2012, p. 121), “uma mudança nas relações de poder na sociedade e Estado Ingleses”, com a dissolução do Estado Monárquico Absolutista, no qual predominava o poder absoluto e ilimitado nas mãos do monarca, pondo fim aos embates e tensões entre o Monarca e o Parlamento, apoiado pela burguesia. Esta nova classe social, a classe burguesa revolucionária “[...] toma para si o poder estatal” (Mondaini, 2012, p. 120), e limites foram então impostos ao poder monárquico, antes absoluto. Ainda de acordo com Mondaini (2012), nesse processo verifica-se a transição para o capitalismo industrial, que também foi marcado pelo rompimento da exaltação ao ócio, tão associado desde à Antiguidade à noção de cidadania, emergindo um período marcado pelas lutas das classes trabalhadoras, um prelúdio à força das relações de produção capitalistas que se instituíram.

O florescimento da razão durante a Idade Moderna, frente à crença religiosa imposta pelo poder da Igreja, trouxe consigo uma mudança na relação entre Estado e indivíduos. Assim surgiram as teorias contratualistas, que representavam o pacto firmado entre os homens e o Estado, em prol da proteção à vida daqueles, por parte deste último. De acordo com a teoria contratualista de Thomas Hobbes, por exemplo, os homens viviam livres, “sem freios às suas ações”, de acordo com Mondaini (2012, p. 129), em um Estado natural (sem qualquer organização, sobretudo política). Esse estado de plena liberdade dos indivíduos, sem a organização ou proteção de um poder superior, gerava a ameaça de guerras, por ser o homem naturalmente egoísta. Portanto, os homens tomavam a decisão de abdicar dessas liberdades individuais em troca da proteção e segurança de um Estado absoluto, cujo poder era indivisível.

Já para John Locke, contratualista liberal, conforme destaca Mondaini (2012), mais do que o direito à vida, os homens já nasciam proprietários de outros direitos naturais, como o direito à liberdade e o direito aos bens, ou seja, os direitos de propriedade. Assim, apesar de viverem em relativa paz, os homens, de forma consensual, conferiam poderes limitados ao Estado, o qual deveria se encarregar da proteção legal desses direitos. Para tanto, tornou-se fundamental a limitação dos poderes políticos do Estado, por meio de sua divisão (em poder legislativo, executivo e federativo), evitando possíveis arbitrariedades estatais, ou seja, um poder tirânico.

A partir de então foi aberto o caminho para “[...] um Estado de direito, um Estado dos cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos, um *Bill of Rights*” (Mondaini, 2012, p. 129).

Contudo, apesar do avanço da cidadania durante o século XVII, com a Revolução Inglesa (que inegavelmente contribuiu para o surgimento da figura do cidadão, bem como para mudanças na

percepção do trabalho, como um contraponto à cultura do ócio), há de se destacar alguns paradoxos: apesar da conquista de direitos relacionados às liberdades civis, tais direitos ainda eram restritos à propriedade e, por conseguinte, à uma determinada classe. Restavam ainda a universalização desses direitos, bem como a conquista dos direitos políticos e sociais.

Com o desenvolvimento histórico, a luta particular de uma classe social acabou transformando-se numa conquista universal, por meio de uma superação dialética, em que, ao lutar pela realização da sua “vontade particular”, uma classe social levou à cabo a efetivação de uma “vontade geral” - e tal processo dá-se sobremaneira nos períodos em que essa classe tem um potencial revolucionário incontestável. Por outro lado, não se pode ocultar o fato de essas liberdades terem sido durante muito tempo associadas exclusivamente ao critério excludente de ser proprietário. O artigo 11 do *Bill of Rights* já falava dos jurados que tomam decisões referentes à “sorte das pessoas” como devendo ser “livres proprietários de terras”. O poder político dos liberais foi, pelo menos até o final do século XIX, uma prerrogativa associada à posse de bens materiais. O direito à representação política, a possibilidade de fazer representar em um dos três poderes que se tornarão clássicos em Montesquieu (executivo, legislativo e judiciário) era vedada aos não proprietários. A cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posses” (Mondaini, 2012, p. 131).

Mondaini (2012, p. 131) prossegue definindo a cidadania liberal como um avanço para a obsolescência do súdito e surgimento do cidadão, contudo, ressalta que

[...] seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei”) traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. Para tal fim, por uma “liberdade positiva”, é que virá à tona nos séculos vindouros a luta por igualdade política e social, tarefa árdua a ser conquistada não mais pelos liberais, mas regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas. Uma luta contínua que não cessa até o tempo presente.

Há que se ressaltar outra revolução, contudo, do século XVIII, que trouxe importantes transformações para a cidadania: a Revolução Americana, a qual culminou na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em julho de 1776. A independência dos Estados Unidos da América, nas palavras de Karnal (2012) implicaram em transformações políticas que vieram a transformar, por sua vez, os conceitos de liberdade e de cidadania. Tratando brevemente desse acontecimento, sem considerar as ambiguidades e paradoxos que acortinaram seu caráter limitado, a Revolução Americana foi resultado de múltiplos fatores, contudo, há de se destacar os embates entre colonos e ingleses em razão de medidas políticas restritivas inglesas, por exemplo, as leis que reduziram a liberdade comercial que vigorava nas colônias durante boa parte do século XVII.

A Declaração de Independência e, posteriormente, a elaboração da Constituição Americana em 1787, trouxeram em seu bojo ideias de liberdade e igualdade entre os homens, a partir de direitos inalienáveis, tais como a vida, as liberdades individuais e a felicidade, de maneira a afastar a tirania

do Estado com a instituição de poderes harmônicos e equilibrados, entre outras garantias trazidas, tais como a liberdade para portar armas, liberdade de expressão, entre outras (Karnal, 2012).

Contudo, Karnal (2012) ressalta o caráter limitado da Revolução, por não estender todos os direitos e liberdades a toda a parcela da população, como exemplo de direitos políticos tais como o direito de voto das mulheres e pobres, impedidos de votar, bem como em razão da manutenção de um sistema escravocrata de duraria até metade do século XIX, e que trouxe reverberações, por muito tempo, sobre o alcance da cidadania neste país. A democracia americana era, portanto, falha, limitada e excludente. Destaquem-se, ainda, os ataques às populações indígenas, o que afastava a ideia de uma cidadania universal e abrangesse as minorias. Ainda assim, há de se considerar o “caráter revolucionário da expressão ‘todos os homens foram criados iguais, pois foi em busca do aspecto concreto desse princípio que os movimentos de ampliação da cidadania passaram a ocorrer’” (Karnal, 2012, p. 145).

Por fim, há de se destacar outra importante revolução burguesa do século XVIII na Europa, a Revolução Francesa.

Observamos ao longo de todo esse texto que, a lenta marcha da construção histórica da cidadania, por meio dos processos históricos percorridos, marcados por lutas e tensões, nos quais, gradativamente, o homem transformou-se em um sujeito de direitos civis (Odalía, 2012). A culminância desses processos e o ponto de partida para o maior desenvolvimento da construção da cidadania, na Europa, a partir do estabelecimento dos direitos civis, se deu no século XVIII, com as Revoluções Americana (1776), conforme destacado anteriormente e, por fim, a Revolução Francesa (1789).

Cabe mencionar que, apesar de definitivamente estabelecidos na Europa a partir dessas Revoluções, tais direitos têm a sua gênese nas lutas e tensões sociais posteriores, entre classes antagônicas, bem como no florescimento da razão e da ciência, no pensamento antropocêntrico que traz o homem ao centro, como ser capaz de escolher o seu destino, de explicá-lo, de questioná-lo, bem como, de questionar as desigualdades entre si e seus semelhantes.

Assim, Odalía (2012, p. 163) é certo ao afirmar que

[...] uma ideia, um pensamento, um desejo e mesmo um sentimento não nascem do nada. Nascem de uma sociedade específica, com sua estrutura sociopolítica, cultural e econômica. E também não se originam de um dia para outro [...] a Revolução não foi simplesmente a obra de alguns homens do século XVIII, mas sim a culminância de um processo histórico, cujas origens remontam, em suas próprias palavras, a dez gerações anteriores.

Ressalte-se, nesse processo, como assinala o autor, a tomada de consciência histórica pela burguesia, então uma classe em ascendência, que “percebe sua importância nas transformações sociopolíticas, econômicas e mesmo culturais que estão sucedendo” (Odalía, 2012, p. 160).

É na Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que se busca o pleno alcance dos direitos civis, até então não encontrada na Declaração de Independência Americana, a todos os homens, sem distinções de qualquer natureza, ao trazer em seu texto os direitos naturais, estabelecendo que “todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”.

A Revolução Francesa, simbolizada historicamente pela queda da Bastilha, se dá em um contexto de caos, tensões e conflitos, da revolta de uma população em situação de miséria e fome, em contraposição à concentração de poder político nas mãos da monarquia, e também de luta por igualdade civil e, de certo modo, política, posto que o grupo que representava o Terceiro Estado, assessoria real formada por uma diversidade de plebeus que incluíam desde juízes e médicos a operários e artesãos, incluindo também burgueses e o baixo clero, ou seja, homens comuns, lutavam contra os privilégios da nobreza e do Alto Clero, almejando a tomada de poder, por meio de uma nova Constituição francesa que trouxesse uma clara separação de poderes.

Segundo Odalia (2012), antes da nova constituição, contudo, fora proclamada em agosto de 1789, a Declaração dos Direitos do Homem, a qual, por meio de seus dezessete artigos, marcou o fim de um regime de privilégios estabelecidos pela monarquia absolutista e passou a garantir ao homem comum, direitos civis, o que significou um importante passo para a cidadania, com o fim da servidão. Tais direitos também tinham seus limites assegurados pela Declaração, de modo que o direito de alguns não pudesse, de qualquer forma, prejudicar a outrem.

Em suma, os direitos assegurados e protegidos pela Declaração se referiam à liberdade, à propriedade e à segurança, cabendo ao Estado o dever de sua garantia e proteção. Contudo, mesmo significando um passo significativo para a cidadania, a Declaração dos Direitos do Homem também trazia, em seu texto, contradições, pois ao definir determinados direitos, como por exemplo o de propriedade, não se preocupou com a parcela da população em situação de miserabilidade (Odalia, 2012).

Diante de todo o exposto, pode se concluir que a cidadania, concebida enquanto um conjunto de direitos assegurados e exercidos pelo homem,

[...] é uma lenta construção que se vem fazendo a partir da Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Americana e Francesa e, muito especialmente, pela Revolução Industrial, por ter sido esta que trouxe uma nova classe social, o proletariado, à cena histórica. Herdeiro da burguesia, o proletariado não apenas dela herdou a consciência histórica do papel de força revolucionária como também buscou ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis que ajudou a burguesia a conquistar, por meio da Revolução Francesa (Odalia, 2012, p. 168).

Até aqui, buscou-se evidenciar em que contextos históricos se fincaram as bases da cidadania moderna e contemporânea no Ocidente, cujo início se deu com as Revoluções Burguesas europeias dos séculos XVII e XVIII, com o estabelecimento dos direitos civis durante este último. Procurou-se trazer à evidência a importância das disputas, conflitos e tensões entre classes distintas e antagônicas para a conquista dos direitos nos quais costumou-se desdobrar a cidadania tradicional, deixando nítido que a cidadania não foi simplesmente concedida aos homens, mas por estes conquistadas por meio da tomada de consciência histórica, de lutas e mobilização.

Observa-se, portanto, que a lenta marcha de conquista de direitos e, portanto, da cidadania, na história da humanidade, foi fruto de séculos de lutas, tensões e disputas entre classes distintas e opostas, bem como das transformações econômicas, políticas e sociais que se desenrolaram nos diferentes espaços e períodos históricos em que estavam inseridas. Há de se ressaltar que, nesta pesquisa, levamos em conta os acontecimentos históricos e o desenvolvimento da cidadania sob a ótica ocidental, levando em conta, sobretudo, os modelos de desenvolvimento da Europa Ocidental. Reafirma-se dessa forma, que o Direito e a cidadania são processos históricos e também não lineares, desenvolvendo-se de maneiras distintas em diversas nações.

Isto posto, partir-se-á para o desdobramento da cidadania no Brasil, levando-se em consideração a forma como se acostumou a conceituá-la, a partir da criação de dimensões de direitos.

Consideramos, portanto, o conceito e o modelo de desenvolvimento da cidadania inglesa a partir de Marshall (1967), o qual relaciona aquela o desenvolvimento daquela ao surgimento de três direitos: civis (século XVIII), políticos (século XIX) e sociais (século XX). Entre esses direitos, destacam-se os direitos sociais, para fins desta pesquisa, visto que nele se incluem a educação, o trabalho e a previdência social.

A propósito, faz-se aqui um adendo sobre essa sequência de direitos, a cidadania e o poder da educação. Carvalho (2018, p. 17) aponta que há uma exceção nesse desenvolvimento sequencial, ao afirmar que a educação popular

[...] é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

Assim, quando se fala da cidadania moderna, adota-se como parâmetro um conjunto de direitos que, quando plenamente exercidos pelos indivíduos, conferem-lhe a cidadania plena. Carvalho (2018) e Marshall (1967) articulam esse conceito de cidadania com a noção de direitos. Tratando mais especificamente dos direitos sociais, nos quais se enquadram a educação e o trabalho,

é possível traçar um panorama da crise do trabalho no Brasil e das mudanças nas relações laborais e seus liames com a fragilização de direitos, com enfoque nos direitos trabalhistas, e o exercício de uma cidadania ativa.

Para Carvalho (2018) em se tratando do desenvolvimento da cidadania brasileira, não é possível deixar de mencionar as marcas da colonização portuguesa e as chagas da escravidão. Primeiramente, é necessário destacar o pouco entusiasmo dos portugueses com o “achamento” do Brasil, quando comparado à “descoberta” da Índia por Vasco da Gama, conforme assinala Fausto (2002).

Quando retornamos ao período imperial (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930) para analisar o desenvolvimento da cidadania brasileira, em termos de progresso, a única alteração importante foi a abolição da escravidão, a qual, contudo, se deu apenas formalmente. Até esse momento, quando se deu a independência da colônia em 1822 e o início do Brasil Imperial, o que se verificava, conforme bem assinala Carvalho (2018, p. 23), era uma herança de uma “tradição cívica pouco encorajadora” na qual, apesar da existência de uma “unidade territorial, linguística, cultural e religiosa” deixada pelos portugueses, verificava-se também a existência de “uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista”. Finaliza o autor, ao destacar as heranças coloniais, afirmando que “à época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (Carvalho, 2018, p. 24).

Não havia, portanto, uma cidadania de fato durante o período colonial brasileiro, tampouco uma consciência de direitos, cujo desenvolvimento era obstada, de acordo com Carvalho (2018), principalmente pela escravidão, principal obstáculo durante a trajetória de amadurecimento e avanço da cidadania no Brasil, bem como pela ausência de igualdade civil e política mesmo entre a parcela livre da população e falta de incentivos e descaso com a educação da população, cuja grande parte era analfabeta.

Dessa forma, embora existisse alguma noção de direitos civis e políticos estes beneficiavam apenas a uma pequena e ínfima parcela da população nas colônias. Neste período, sequer existia uma noção de direitos sociais. De acordo com Carvalho (2018) as raras manifestações cívicas ocorridas durante o período colonial foram as revoltas escravas, tais como a Revolta de Palmares, e outras revoltas políticas lideradas por membros da elite dominante à época, tais como a Inconfidência Mineira, em 1789, inspirada no Iluminismo (século XVIII) e na independência Americana, e a Revolta dos Alfaiates de 1798 contra a “escravidão e domínio dos brancos” (Carvalho, 2018, p. 30), inspirada pela Revolução Francesa, e que possuía entre seus integrantes uma maioria formada por negros.

Chegou-se ao fim do período colonial com a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade. No máximo, havia alguns centros urbanos dotados de uma população politicamente mais aguerrida e algum sentimento de identidade regional (Carvalho, 2018, p. 31).

Observam-se, portanto, as marcas do período colonial no Brasil, para o desenvolvimento da noção de direitos e da cidadania. Para Carvalho (2018), os direitos civis foram os mais prejudicados, com a herança de três duradouros entraves à cidadania civil, entre eles, a escravidão (tida como o maior óbice ao desenvolvimento da cidadania no Brasil), as grandes propriedades rurais (com quem aquela primeira guardava estreita relação), e o comprometimento do Estado com o poder privado.

A independência brasileira, em 1822, permitiu um pequeno avanço em se tratando de direitos políticos. Contudo, o evento da independência, diferente do que costuma ser retratado nos livros escolares, nada mais foi que uma “independência negociada” entre a “elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra”, sendo graças a intermediação deste último que Portugal veio a aceitar a independência do Brasil, “mediante o pagamento de uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas” (Carvalho, 2018, p. 32). O papel do povo, como na independência de outras colônias, não foi decisivo, vindo a independência brasileira a ser considerado um evento pacífico. Há de se ressaltar ainda a manutenção do regime monárquico constitucional, que manteve a escravidão de pessoas negras e indígenas.

A Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824 reconheceu, por meio do texto de seu artigo 90 ao artigo 97, quatro poderes políticos (o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo, e o Poder Judicial) e regulou os direitos políticos dos cidadãos ao, basicamente, definir quem podia votar e ser votado, como por exemplo, nas eleições primárias, paroquiais, entre outras. Em geral, os direitos políticos eram destinados aos homens adultos, sendo estabelecidos alguns critérios específicos de acordo com o tipo de eleição, tais como critérios de idade e de renda mínima, entre outros. Portanto, mulheres e escravos, e mesmo os libertos, em determinadas situações, estavam excluídos da cidadania proporcionada pelos direitos políticos.

De acordo com Carvalho (2018, p. 38),

A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente não tinha tido também a noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. Apenas pequena parte da população urbana teria noção aproximada da natureza e do funcionamento das novas instituições. Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana. Mas votar, muitos votavam. Eram convocados às eleições pelos patrões, pelas autoridades do governo, pelos juízes de paz, pelos delegados de polícia, pelos párocos, pelos comandantes da Guarda Nacional. A luta política era intensa e violenta. O que estava em jogo não era o exercício de um direito de cidadão, mas o domínio político local.

Prossegue o autor, afirmando que, nas circunstâncias descritas acima,

[...] o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. [...] o votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor finalidade [...]. À medida que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, ele começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro (Carvalho, 2018, p. 40).

Em 1881, foi aprovado o voto direto, além de outras mudanças para o exercício do direito político, o que foi considerado um retrocesso que perdurou mesmo após a proclamação da República, em 1889: aumento da renda exigida, proibição do voto pelos analfabetos e o estabelecimento do voto facultativo. O retrocesso acima exposto não foi alterado pela Constituição republicana de 1891, permanecendo a exclusão dos analfabetos, mulheres, entre outros. Durante o período conhecido como Primeira República (1889-1930) também não foram significativas as mudanças no tocante à participação política da população, destacando-se nesse contexto, da “República dos coronéis”, uma descentralização política, com eleições populares nos entes federativos, e a formação de oligarquias estaduais, surgindo assim o coronelismo, do qual eram dependentes muitos direitos civis (Carvalho, 2018).

Cabe destacar também, durante a Primeira República, a contribuição dos movimentos operários, especialmente nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, principais centros urbanos nas duas primeiras décadas do século XX, ainda que incipientes, para a cidadania. Conforme expõe Carvalho (2018), na década de 20, formava-se uma classe operária que, apesar de pequena, era diversa social e politicamente. Influenciada por movimentos anárquicos e sob forte repressão, o movimento operário pouco avança nos anos 20, ressurgindo na década de 30, com a luta por direitos civis, por

[...] direitos básicos, como o de organizar-se, de escolher o trabalho, de fazer greve. Os operários lutaram também por uma legislação trabalhista que regulasse o horário de trabalho, o descanso semanal, as férias, e por direitos sociais como o seguro de acidentes de trabalho e aposentadoria (Carvalho, 2018, p. 65).

No tocante aos direitos sociais, nesse período, pode-se dizer que eram praticamente inexistentes.

A assistência social, durante a Primeira República, por exemplo, não cabia ao Estado, sendo exercida, de maneira geral, pelas associações particulares. A constituição Republicana de 1891 trouxe muitas mudanças, começando pela definição das “bases do novo regime – presidencialismo, federalismo e o sistema bicameral” (Schwarz; Starling, 2018, p. 319). Não cabia ao Estado fornecer educação primária, de acordo com a constituição, tampouco existia a regulação do trabalho pelo governo federal, exceto na capital (Carvalho, 2018). Até os primeiros anos do século XX, foram

poucas as leis que regulavam o trabalho, como por exemplo, o trabalho de menores, contudo, não produziram grandes efeitos, conforme destaca Carvalho (2018).

De acordo com Schwarcz e Starling (2018), a industrialização brasileira, iniciada a partir de 1840, passou a demandar mão de obra operária na construção civil, na ferroviária, o que fez aumentar o número de operários, muitos imigrantes, sobretudo italianos, o que veio a influenciar movimentos anarquistas no Brasil, organizados na luta pela educação dos trabalhadores e por melhores condições de vida para a classe operária. Assim, durante a primeira década do século XX, mais precisamente de 1906 a 1908, ocorreram muitas greves, sempre reprimidas sistematicamente pelo Estado.

A classe operária, que começava a se tornar protagonista na vida pública brasileira durante as primeiras décadas do século XX, de acordo com Schwarcz e Starling (2018, p. 336)

[...] reagia às péssimas condições de trabalho – não havia restrição de idade ou tempo máximo de jornada diária –, assim como lutava por melhores salários e pela criação de órgãos de representação, como sindicatos e partidos. Crianças trabalhavam nas fábricas a partir de cinco anos de idade, sendo que menores chegavam a constituir metade do número do número total de operários empregados. O censo de 1919 também assinala a existência de largo contingente de mão de obra feminina. A presença de crianças e mulheres nas fábricas levava à diminuição do nível médio dos salários [...]. No entanto, a despeito do claro crescimento do movimento grevista, num país de tradição clientelista e pouco afeito à esfera pública de representação, as greves eram alvo de repressão sistemática. Vários imigrantes foram expulsos do Brasil sob alegação de serem ‘anarquistas e baderneiros’, e muitos trabalhadores nacionais acabaram espancados e presos pela mesma razão.

Com a adesão do Brasil, em 1919, ao Tratado de Versalhes, e seu ingresso, na Organização Internacional do Trabalho, criada no mesmo ano, houve um tímido passo na legislação social, sendo a primeira lei eficaz, nesse sentido, editada em 1923, que criou a Caixa de Aposentadoria e Pensão para os ferroviários (Carvalho, 2018).

A partir de 1930, há um pequeno progresso no tocante à cidadania, verificada, sobretudo, com os direitos sociais, que avançam, como se verifica, por exemplo, com a expansão na legislação trabalhista, em contraponto aos direitos civis, cujo avanço se deu lentamente, muitos chegando a serem suspensos durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, e o mesmo ocorreu com os direitos políticos, em razão da instabilidade política por qual passou o país, com a ocorrência de períodos ditatoriais. No entanto, no quesito de formação de uma identidade nacional do cidadão brasileiro, há um avanço incentivado pelo desenvolvimentismo nacionalista provocado com o Estado Novo, sobretudo com a grande depressão de 1929, que veio a impactar a economia, e pelas revoltas de efetiva participação popular, sobretudo em contraposição ao regime federalista oligárquico, bem como pelo momento iminente de uma segunda guerra mundial.

Ao mesmo tempo que anunciava o fechamento do Congresso, Vargas pregava o desenvolvimento econômico, o crescimento industrial, a construção de estradas de ferro, o

fortalecimento das forças armadas e da defesa nacional. Em um mundo com sinais claros de que se caminhava para outra guerra mundial, esses projetos tinham forte apelo. Até mesmo a oposição de esquerda se dividiu diante do golpe, achando alguns líderes que seus aspectos nacionalistas mereciam apoio. O nacionalismo econômico do Estado Novo só fez crescer com o passar do tempo. Seus cavalos de batalha foram a siderurgia e o petróleo. [...] podem-se mencionar como causa da pequena resistência, as transformações econômicas por que o país já passara desde 1930. A Grande Depressão produzira efeitos dramáticos sobre os preços do café e reduzira a capacidade de importação. Uma das consequências foi um forte movimento de substituição de importações com base no crescimento das indústrias nacionais (Carvalho, 2018, p. 111).

Assim, de acordo com Carvalho (2018), em 1930 é criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, entre outras legislações trabalhistas e previdenciárias e, em 1943, é promulgada, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – que permanece até os dias atuais, sofrendo, contudo, alterações desde então –, verificando-se, desde então, um impulso no que se refere à legislação social, o que não se verificou na esfera dos direitos políticos e sociais, como exposto anteriormente. O Estado Novo, iniciado em 1937 com o golpe militar de Getúlio Vargas, apoiado pelos militares, durou até 1945 e, apesar da supressão de muitos direitos civis e do pouco avanço dos direitos políticos, havia uma forte preocupação com a esfera trabalhista. Dessa forma, conforme destaca Carvalho (2018, p. 113)

Um dos aspectos do autoritarismo estado-novista revelou-se no esforço de organizar patrões e operários por meio de uma versão local do corporativismo. Empregados e patrões eram obrigados a filiar-se a sindicatos colocados sob o controle do governo. Tudo se passava dentro de uma visão que rejeitava o conflito social e insistia na cooperação entre trabalhadores e patrões, supervisionada pelo Estado.

Prossegue o autor, ressaltando que, apesar do avanço dos direitos sociais após 1930 e do avanço da legislação social no período que vai de 1930 a 1945, o ambiente em que fora introduzida essa legislação era um

[...] ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa a sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte a sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (Carvalho, 2018, p. 114).

Carvalho (2018) também destaca a influência dos positivistas brasileiros, inspirado pelo pensamento de Augusto Comte, para quem o proletariado deveria ser incorporado à sociedade por meio da proteção ao trabalhador e a sua família e para quem os conflitos trabalhistas deveriam ser dirimidos por meio da cooperação pacífica entre trabalhadores e patrões, e cuja influência destacou-se no Estado do Rio Grande do Sul, Estado de Getúlio Vargas, sugestionando tal ligação com o maior realce, por parte dessa figura política, às questões sociais.

Schwarcz e Starling (2018) destacaram a preocupação de Getúlio com a política trabalhista.

Um assunto dominava a atenção de Getúlio: a política trabalhista. Foi nessa área que demonstrou quem era e a que viera. Dividiu sua política em duas metades. Numa, criou as

leis de proteção ao trabalhador — jornada de oito horas, regulação do trabalho da mulher e do menor, lei de férias, instituição da carteira de trabalho e do direito a pensões e à aposentadoria. Na outra, reprimiu qualquer esforço de organização dos trabalhadores fora do controle do Estado — sufocou, com particular violência, a atuação dos comunistas. Para completar, liquidou com o sindicalismo autônomo, enquadrando os sindicatos como órgãos de colaboração com o Estado e excluiu o acesso dos trabalhadores rurais aos benefícios da legislação protetora do trabalho (Schwarcz; Starling, 2018, p. 362).

Contudo, as autoras destacaram que a proteção trabalhista se deu, muitas vezes, diante da supressão de outros direitos.

A interferência do Estado como mediador das relações de trabalho era favorável aos operários, reconhecia direitos trabalhistas e sociais, e aumentava o poder de pressão dos trabalhadores sobre os patrões. Entre 1930 e 1945, seu governo implantou as bases e a estrutura da legislação trabalhista, sindical e previdenciária brasileira — e, apesar de transformada, chegaria aos dias atuais. Mas, como toda estratégia política, essa também tinha dois lados, e o preço a pagar era a restrição da liberdade política. O trabalhador podia aceitar ser incorporado à sociedade pela tutela do Estado; também podia assumir os riscos de uma vida clandestina e tentar criar formas de ação sindical e política independente. Ou, ainda, podia submergir num mundo de proscritos: uma espécie de comunidade à parte, continuamente denegrada, perseguida pela polícia, composta de estrangeiros, anarquistas, comunistas, mendigos e da figura do malandro. A malandragem se caracteriza por sua relação esquiva com o mundo do trabalho, e a ela se articulam um personagem e uma escolha política. A figura do malandro — ou vadio — não era exatamente uma novidade na cultura brasileira. Tinha suas origens no século XIX, e servia para definir um sujeito que opera na linha fronteira entre o lícito e o ilícito: trabalha o mínimo possível, vive do jogo, das mulheres, de pequenos expedientes e dos golpes que aplica nos otários (Schwarcz; Starling, 2018, p. 382-383).

Portanto, observa-se, do período que vai de 1930 a 1945 um avanço na cidadania, especialmente no que diz respeito às políticas sociais e aos direitos sociais que, diferentemente do ocorrido na Inglaterra (Marshall, 1967; Carvalho, 2018), avançaram no Brasil, em precedência aos direitos políticos, o que se deu de forma diferente no caso do desenvolvimento da cidadania inglesa. Portanto, no que se refere aos trabalhadores, Carvalho (2018, p.128) afirma que eles "foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente". É também nesse período, mais especificamente em 1940, que é criado o salário mínimo.

Sobre essa inversão no desenvolvimento dos direitos sociais e políticos, com aqueles precedendo os políticos, no caso da cidadania no Brasil, e a relação com o governo de Getúlio e sua popularidade, o autor destaca que

É preciso reconhecer que a inversão da ordem dos direitos, colocando os sociais à frente dos políticos, e mais ainda, sacrificando os últimos aos primeiros, não impediu a popularidade de Vargas, para dizer o mínimo. A ênfase nos direitos sociais encontrava terreno fértil na cultura política da população, sobretudo da população dos centros urbanos (Carvalho, 2018, p. 130).

Contudo, apesar desses avanços, houve aspectos negativos, constatados especialmente pelo alcance desses direitos, os quais não eram destinados a todos e todas, especialmente quando falamos de direitos sociais e a classe trabalhadora brasileira.

Como bem aponta Carvalho (2018), muitos trabalhadores, principalmente trabalhadoras, eram excluídos, e excluídos, das políticas sociais do governo nesse período, cuja proteção era, de certa forma, “negociada”. Assim, não estavam amparados pelas políticas e benefícios sociais, por exemplo, os(as) trabalhadores (as) autônomos (as), domésticos (as) e rurais, estes últimos, a maior parcela da classe trabalhadora à época. Não eram sindicalizados (sendo a área sindical um ponto estratégico do governo, servindo como uma forma de controle da classe trabalhadora pelo Estado e devendo atuar como instrumento de pacificação nas relações entre empregados e empregadores) e não eram amparados pela previdência social.

Tratava-se, portanto, de uma concepção da política social como privilégio e não como direito. Se ela fosse concebida como direito, deveria beneficiar a todos e da mesma maneira. Do modo como foram introduzidos, os benefícios atingiam aqueles a quem o governo decidia favorecer, de modo particular aqueles que se enquadravam na estrutura sindical corporativa montada pelo Estado. Por esta razão, a política social foi bem caracterizada por Wanderley G. dos Santos como ‘cidadania regulada’, isto é, uma cidadania limitada por restrições políticas (Carvalho, 2018, p. 118).

Em 1945 iniciou-se um período de redemocratização do país. Com a deposição de Getúlio Vargas do poder, o General Eurico Gaspar Dutra foi eleito no ano seguinte, em 1946, ano este em que fora promulgada uma nova constituição republicana.

Schwarcz e Starling (2018) apontam que a nova constituição preservou as conquistas sociais obtidas desde 1930. Ressaltam, contudo, que para a existência e manutenção do sistema democrático, os direitos políticos eram inegociáveis, imprescindíveis. Abriu-se, então, um período de desenvolvimento dos direitos políticos, que durou até o ano de 1964, quando o país novamente ingressa em um tortuoso período para o desenvolvimento da cidadania brasileira, com o início de mais um regime antidemocrático.

O período que se seguiu foi marcado por disputas entre políticos e militares. Do período que vai de 1945 a 1964, foi marcado por um período democrático, de maior liberdade quando comparado ao anterior, com a exceção do direito de greve, sendo estas legais apenas quando autorizadas pela Justiça do Trabalho (Carvalho, 2018). Para Schwarcz e Starling (2018, p. 396), a Constituição de 1946, além de exigir um regime democrático e o exercício de direitos políticos, também garantiu

[...] a liberdade de imprensa e de opinião, reconhecia a importância dos partidos políticos e ampliava o escopo democrático da República, incorporando, como eleitores, mais de um quarto da população com idade a partir de dezoito anos. Durante vinte anos, a Constituição de 1946 serviu de norte ao país e imputou um ritmo democrático à vida pública nacional: reconheceu no Parlamento um ator político decisivo — sobretudo nos momentos de grave

crise institucional —, consolidou o funcionamento dos partidos políticos, fortaleceu a independência dos sindicatos [...].

Apesar desses avanços, os analfabetos ainda não podiam votar e militares interferiram cada vez mais no governo (Schwarcz; Starling, 2018), os trabalhadores rurais ainda não tinham verdadeiro amparo social, pois não havia lei especial que regulasse a sua sindicalização, o que mudou em 1963, e o exercício do direito de greve só era possível quando autorizado pela Justiça do Trabalho (Carvalho, 2018).

Contudo, o período trouxe outra grande mudança para o país, com a criação da Petrobras. Getúlio Vargas, deposto anos antes, volta ao poder em 1950 e, em 1951, envia ao congresso projeto de lei para a criação da estatal, vindo a lei a ser assinada em 1953, com a criação da Petrobras, a qual iniciou as suas atividades no ano seguinte e se tornou o símbolo da política nacionalista e anti-imperialista de Vargas (Carvalho, 2018). De acordo com Carvalho (2018, p. 133) “a campanha por sua criação reuniu militares nacionalistas, estudantes universitários, líderes sindicais. Houve debates violentos, manifestações públicas e comícios, em que o principal vilão eram as companhias estrangeiras de petróleo”. Já Schwarcz e Starling (2018, p. 402), afirmam que, em 1951, "a defesa do monopólio da exploração de petróleo pelo Estado tinha se transformado num dos maiores movimentos de opinião pública da nação".

Como veremos no capítulo seguinte, a criação da empresa trouxe muitas mudanças para o país e, em especial, para a cidade de Macaé onde, nos anos 80, a empresa veio a instalar-se, demandando a formação de mão de obra e culminando no estabelecimento do hoje denominado campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, à época, unidade descentralizada de ensino.

Em 1954, Vargas comete suicídio e Juscelino Kubitschek assume a presidência no ano seguinte. O novo governo comandado por Kubitschek foi considerado um período democrático, de desenvolvimentismo, com a abertura da economia ao capital estrangeiro e o desenvolvimento das indústrias, especialmente a dos automóveis. Foi também durante o seu governo em que a capital do país foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. (Carvalho, 2018)

Em 1960, Jânio Quadros foi eleito presidente da República, assumindo a presidência no ano seguinte. Contudo, renunciou no mesmo ano, vindo a assumir a presidência o seu vice, João Goulart, sob forte reação dos militares que compunham o governo e cuja interferência na política republicana cresceu durante o período analisado. Instalou-se, portanto, como destaca Carvalho (2018) uma crise política no país e, o Congresso, na busca por uma solução, substituiu o sistema presidencialista por um parlamentarista, o qual, segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 437), "dava força ao Legislativo sem deixar espaço de ação ao Executivo", situação que foi novamente modificada em 1963, quando,

por meio de um plebiscito, o sistema presidencialista foi restaurado, iniciando um novo período de embates políticos cada vez mais radicalizados e reduzidos à oposição entre a direita (civil e militar) e a esquerda (Carvalho, 2018).

O contexto econômico do país, quando João Goulart assumiu a presidência era, conforme pontuam Schwarcz e Starling (2018, p. 437), "dificílima: inflação alta e em trajetória ascendente, descontrole dos gastos públicos e um alarmante volume de dívida externa a ser pago já nos primeiros meses de 1962".

Contudo, o que se verificou, desde o fim do Estado Novo, foi um amadurecimento da Democracia brasileira, especialmente com a promulgação da Constituição de 1946. A legislação social, trabalhista e previdenciária avançou, apesar de pontos negativos como já exposto ao longo deste texto. O mesmo ocorreu com os direitos políticos, com a expansão do direito ao voto aos maiores de dezoito anos, homens e mulheres, o aumento do número de eleitores e da participação política, apesar de algumas limitações, e a expansão partidária e a criação da Justiça Eleitoral, por exemplo. Contudo, assim como no caso dos direitos sociais, havia aspectos negativos, como a exclusão dos analfabetos do direito ao voto, o que afetava especialmente os trabalhadores rurais, também afetados no aspecto social, assim como foi um aspecto negativo a perseguição ao Partido Comunista (Carvalho, 2018).

Contudo, o período também foi marcado por embates políticos. Como reforça Carvalho (2018), no período que segue até 1964, as principais causas dos embates políticos foram justamente a questão do petróleo, a Guerra Fria e a política sindical e trabalhista. Como pontuam Schwarcz e Starling (2018, p. 397), "[...] o mundo estava mais maniqueísta, intolerante e polarizado. Os anos seguintes ao fim da Segunda Guerra sepultaram impérios, redesenharam o mapa-mundi e criaram um novo enredo para orientar as relações políticas mundiais — a Guerra Fria”.

Apesar de todo o exposto, no Brasil, a Democracia caminhava para um amadurecimento. Dessa forma, como questiona Carvalho (2018, p. 154) "por que, afinal, a democracia foi a pique em 1964, se havia condições tão favoráveis a sua consolidação?". O autor aponta para uma possível resposta, indicando que o processo democrático ainda era embrionário, principiante e, ainda, que não havia uma convicção democrática por parte das elites de esquerda e de direita, ambas envolvidas em uma corrida pelo poder, somado à ausência de organizações civis fortes e representativas que pudessem refrear o curso da radicalização" (Carvalho, 2018, p. 156).

E assim, em 1964, o país ingressa em um novo regime ditatorial. Apesar de trazer alguns avanços no tocante aos direitos sociais, o regime ditatorial instaurado em 1964 foi marcado por um retrocesso nos direitos civis e políticos, por meio de medidas repressivas de direitos, muitas vezes

marcadas pela violência, chamadas de Atos Institucionais (A.I.), os quais eram editados pelos presidentes militares.

No que se refere aos direitos sociais, em 1966, durante o governo truculento do general Médici, foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), o que finalmente unificou e universalizou o sistema previdenciário brasileiro, passando a incluir os trabalhadores rurais (e, anos depois, em 1972 e 1973, as domésticas e os autônomos), e uniformizou benefícios sociais, como a pensão e a aposentadoria. No mesmo ano foi criado o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), para compensar a perda da estabilidade no emprego (Carvalho, 2018).

Conforme indica Carvalho (2018) os governos militares foram divididos em três fases: de 1964 a 1968 (General Castelo Branco e General Costa e Silva), de 1968 a 1974 (General Garrastazu Médici) e de 1974 a 1985 (General Ernesto Geisel, findando com a eleição indireta de Tancredo Neves).

Todos os períodos foram marcados pela repressão e restrição de direitos. Líderes políticos, sindicais, intelectuais e até mesmo militares tiveram seus direitos políticos cassados, funcionários públicos civis e militares foram aposentados compulsoriamente ou mesmo demitidos e tiveram seus direitos políticos cassados, sindicatos e órgãos estudantis foram fechados, muitos perderam seus empregos e até mesmo a liberdade, ou mesmo fuzilados, o direito de opinião também foi restringido e os meios de comunicação tais como programas de rádio e televisão, assim como livros, estavam sujeitos à censura prévia, além de outras medidas adotadas, como o fechamento do Congresso, por exemplo (Carvalho, 2018).

Carvalho (2018) ressalta que a segunda fase foi a mais violenta do país, sob governo do general Médici, em cujo governo foi editada uma nova lei de segurança nacional que incluía a pena de morte por fuzilamento, por exemplo, e ressalta ainda que o Ato Institucional n.º 5 (AI-5) foi o que mais atingiu os direitos políticos e civis. Esse período foi marcado, apesar de toda a repressão, por um crescimento econômico do país, justamente no período de maior violência, contudo, como destaca Carvalho (2018), esse crescimento não beneficiou de maneira equânime os setores da população, o que provocou o aumento da desigualdade no país e, a partir da década de 70 até o início da década de 80, o que se verificou foi uma queda nesse crescimento.

As mudanças trazidas nesse período se refletiram no aumento da população das cidades, provocado especialmente pelo deslocamento da população do campo. Assim,

Em 1960 a população urbana era 44,7% do total, o país ainda era majoritariamente rural. Em 1980, em apenas 20 anos, ela havia saltado para 67,6%. Em números absolutos, a população urbana aumentara em cerca de 50 milhões de pessoas. Os efeitos catastróficos desse crescimento para a vida das grandes cidades só apareceriam mais tarde (Carvalho, 2018, p. 173)

Sobre o trabalho e o emprego neste período, o autor aponta que

A mudança na estrutura de emprego acompanhou a urbanização. Houve enorme crescimento da população empregada, que os economistas chamam de economicamente ativa. Essa população passou de 22,7 milhões em 1960 para 42,3 milhões em 1980, quase o dobro. Particularmente dramático foi o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho. Enquanto o número de homens aumentou em 67%, o de mulheres cresceu 184% (Carvalho, 2018, p. 173).

A partir de 1974, sob o governo de Geisel, algumas das medidas restritivas foram afrouxadas. É justamente nessa última fase do período ditatorial militar que renascem os movimentos de oposição e verifica-se uma expansão da mobilização profissional e política, com o surgimento de associações profissionais, crescem também os movimentos sociais nas cidades. É nesse período também que se firma, de acordo com Carvalho (2018, p. 190), como "uma das trincheiras de defesa da legalidade constitucional e civil", a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Sob o governo de João Batista de Figueiredo, já em 1979, por exemplo, "foi abolido o bipartidarismo forçado" e, assim, "desapareceram Arena e MDB, dando lugar a seis novos partidos [...]. A grande novidade no campo partidário, no entanto, foi a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980" (Carvalho, 2018, p. 180).

Logo, já na década de 80, outra medida de Geisel permitiu vislumbrar um início para a restauração da Democracia no Brasil: a permissão para a realização de eleições diretas para governadores de Estados, realizadas em 1982 e, segundo aponta Carvalho (2018, p. 181), "como ato final da transição, os militares se abstiveram de impor um general como candidato à sucessão presidencial de 1985, embora tivessem mantido a eleição indireta".

Dessa forma, Tancredo Neves é eleito presidente, contudo, veio a falecer antes de tomar posse, sendo substituído pelo vice José Sarney e, assim, "chegara ao fim o período de governos militares, apesar de permanecerem resíduos do autoritarismo nas leis e nas práticas sociais e políticas" (Carvalho, 2018, p. 181).

Ao avaliar o desenvolvimento da cidadania, portanto, durante mais de duas décadas de regime militar, Carvalho (2018, p. 194) conclui que

Houve retrocessos claros, houve avanços também claros, a partir de 1974, e houve situações ambíguas. Começamos pela relação entre direitos sociais e políticos. Nesse ponto os governos militares repetiram a tática do Estado Novo: ampliaram os direitos sociais, ao mesmo tempo que restringiam os direitos políticos. O período democrático entre 1945 e 1964 se caracterizara pelo oposto: ampliação dos direitos políticos e paralisação, ou avanço lento, dos direitos sociais. Pode-se dizer que o autoritarismo brasileiro pós-30 sempre procurou compensar a falta de liberdade política com o paternalismo social.

De acordo com Carvalho (2018, p. 13) a reconstrução da democracia no Brasil, após o período de ditadura militar na década de 80, trouxe à voga a palavra "cidadania", vindo, inclusive, a

Constituição Federal de 1988 a ser chamada de “Constituição cidadã”, em razão do momento de redemocratização no qual se deu a sua promulgação, como também em razão da gama de direitos e garantias fundamentais trazidos em seu texto, especialmente em termos de ampliação das liberdades civis, e nos direitos de políticos, bem como em termos sociais, tornando-se a constituição brasileira “mais liberal e democrática que o país já teve” (Carvalho, 2018, p. 201).

Contudo, embora a redemocratização tenha permitido o avanço e a ampliação de certos direitos, como exemplo, o direito ao voto e de participação política, em algumas áreas não houve avanços significativos, persistindo em nossa sociedade, até os dias atuais, problemas como uma educação de má qualidade, desemprego, entre outros, e o agravamento das desigualdades sociais e econômicas (Carvalho, 2018). Saliente-se, ainda, os retrocessos referentes aos direitos conquistados. Ainda de acordo com Carvalho (2018, p. 15),

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos [...]. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei [...]. Sua pedra de toque é a liberdade individual. É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade [...]. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito ao voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e de organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo [...]. Sua essência é a ideia de autogoverno. Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria [...]. Em tese, eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os políticos [...]. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.

É preciso destacar, portanto, que o exercício de certos direitos não significa automaticamente, o exercício de outros, em razão da existência de várias dimensões da cidadania, e que é grande a possibilidade de que a existência de uma cidadania plena seja um ideal inatingível, mas que atua serve de comparação ao padrão de cidadania existente em cada país (Carvalho, 2018).

Voltando ao complexo processo histórico do desenvolvimento da cidadania, é preciso compreender que tal processo ocorreu de forma diferente em cada nação. Marshall (1967), um dos sociólogos de maior projeção no mundo e um dos pioneiros nos estudos sobre as consequências sociais e políticas do desenvolvimento, desenvolvedor da distinção existente entre as dimensões da cidadania, sugere a existência de uma ordem cronológica, logo, um processo histórico, de surgimento dos direitos englobados pelo conceito costumeiro de cidadania (Carvalho, 2018). Para Marshall (1967), cada um desses elementos da cidadania seguiu seu próprio percurso de desenvolvimento.

Nesse sentido, a Inglaterra serviu de modelo para o sociólogo, que apontou, em um primeiro momento, o surgimento dos direitos civis, no século XVIII. Estes direitos, conseqüentemente, possibilitaram a reivindicação do direito ao voto e de participação política no governo. Assim, surgiram posteriormente os direitos políticos no século XIX, os quais possibilitaram a eleição de operários e a criação do partido Trabalhista na Inglaterra e, assim, por conseguinte, foram conquistados os direitos sociais, no século XX (Carvalho, 2018).

Esse desenvolvimento sequencial sugere que a ideia de direitos e, portanto, de cidadania, se constituiu enquanto processo histórico, como foi possível observar ao longo deste capítulo e, devido a esta natureza, a percepção sobre ser um cidadão ou cidadã se relaciona diretamente com a ideia de pertencimento a um Estado-nação, e com os fenômenos que fizeram parte de sua formação, como exemplo as lutas por direitos e a participação política dos indivíduos a ele pertencentes.

No Brasil, como em outros países, o percurso não foi o mesmo acima descrito. De acordo com Carvalho (2018), a lógica inglesa do desenvolvimento dos direitos integrantes da cidadania não foi seguida no Brasil: neste país, os direitos sociais foram precedentes e com maior ênfase ante aos demais. Tais direitos, nos quais se incluem a educação, o trabalho e a previdência social, nortearam este trabalho de pesquisa.

Em sua hodierna concepção, os direitos sociais, nos quais se incluem a educação e o trabalho, são aqueles que, de acordo com a doutrina jurídica, pertencem à segunda dimensão de direitos, os quais foram inspirados e impulsionados pelas transformações vivenciadas pela Sociedade no século XIX, e também pela Revolução Industrial europeia do século XVIII, quando surgiu a figura do proletariado, e que foi marcada por conflitos sociais potencializados pelo avanço industrial, tais como reivindicações trabalhistas e de assistência social (Lenza, 2017). Essas transformações, de acordo com Pereira (2011, p. 31) “impuseram uma nova lógica de exploração, resultando na divisão de toda a sociedade em duas classes diretamente contrapostas: a burguesia e o proletariado”, sendo esta marcada pela alienação do trabalho e pela pobreza.

Assim, durante a Revolução Industrial, a classe burguesa, em ascensão, se afirmou como classe dominante, enquanto a classe trabalhadora “conhecia a alienação do trabalho e o pauperismo” (Pereira, 2011, p. 32). É neste contexto em que a questão social, mediada pelo Estado, ganha relevância em um enfoque integrado entre política e economia.

Assim, é a partir desse contexto de “progresso” técnico que avança a cidadania (não de forma linear, em todos os países), com a institucionalização de certos direitos (civis e políticos) e que se configura, no século XIX, um Estado de proteção social ou Estado previdência, caracterizado pela assistência aos pobres e necessitados, pela segurança social aos trabalhadores e pela extensão da

cidadania em razão da ampliação do atendimento às demandas e necessidades sociais, tidas então como direitos dos cidadãos (Pereira, 2011). Esse Estado assistencialista veio a ser denominado posteriormente, no século XX (em meados dos anos 1940, no contexto da segunda guerra mundial) como Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, caracterizado pela ampliação das funções do Estado.

A partir dos anos 1970, o sistema capitalista entra em crise e o *Welfare State* começa a perder força. O avanço do liberalismo, a globalização da economia, com a internacionalização do capital, levou a uma

[...] desterritorialização da produção e circulação de mercadorias e de capitais, em uma fase de predomínio da lógica de acumulação financeira, dissociando o mercado da dimensão nacional, sob a qual se exerce o poder político estatal. A ausência de regulação da movimentação internacional do capital financeiro e o poder concentrado das grandes corporações transnacionais reduziram o poder de taxação e controle dos Estados, transformados em grandes devedores, o que limita a legitimidade dos governos, incapazes de responder às demandas cidadãs e garantir os direitos de proteção social (Fleury, 2018, p. 109).

Observa-se, portanto, que a redução do poder do Estado, com a mudanças trazidas pela internacionalização do capital, afeta os direitos sociais, sobretudo a educação e o trabalho. Conforme pontua Fleury (2018, p. 111), “a proteção trabalhista e social passou a ser vista como uma rigidez que impede a reorganização capitalista ante a crise, ou, evita que seu custo seja repassado ao trabalho”.

Em um sistema cada vez mais competitivo, ocorrem mudanças no perfil de qualificação dos trabalhadores, agora flexíveis e atuando em inúmeras frentes, e no universo do trabalho, com formas cada vez mais precárias de trabalho, como desemprego estrutural, a fragilização ou perda de direitos já conquistados. E, já que Marshall entende como cidadão completo aquele que é detentor dos três direitos (civis, políticos e sociais), a fragilização dos direitos trabalhistas, por sua vez, implica a fragilização dos direitos sociais e, conseqüentemente, a cidadania.

Quanto à supracitada compreensão de cidadania, alguns autores compreendem que o seu conceito é mais alargado, indo além da posse e do exercício de direitos civis, políticos e sociais. Seu significado ampliou-se, alcançando a esfera dos direitos humanos.

Observa-se, portanto, que o alcance do melhor entendimento da cidadania passa por sua análise histórica, de suas relações com as lutas sociais, tais quais as lutas entre patrícios e plebeus nas sociedades romanas antigas, as lutas por direitos, como o direito à educação e, neste caso, mais precisamente, o direito ao trabalho (e também o direito do trabalho). É necessário, como já mencionado, compreendê-la, tal qual o Direito, enquanto conceito em constante renovação, dinâmico, “como um processo histórico de luta por direitos em permanente construção, portanto,

sujeito a reveses, contradições, disputas, ganhos simbólicos e materiais” (Castellucci; Lacerda; Silva, 2017, p. 6).

4 TRABALHO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA: BNCC, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL DO CAMPUS MACAÉ DO IFFLUMINENSE - RJ E OUTROS DOCUMENTOS

Como proposto anteriormente, após revisão bibliográfica, prosseguiu a pesquisa com uma breve análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) 2018-2022 do IFFluminense e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica do *campus* Macaé do IFFluminense, verificando, nestes documentos, “como o tema da cidadania permeia as perspectivas políticas” (Patrocino, 2021, p. 27) para a educação profissional e tecnológica em sua modalidade integrada ao ensino médio, na sua relação com o trabalho e preparação para o trabalho, trazendo à discussão a formação com vistas à autonomia e emancipação dos sujeitos, sob a luz de Paulo Freire (1996).

Por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica, em suas modalidades integradas ao Ensino Médio, buscou-se a investigação da existência de uma proposta de currículo voltado ao ensino jurídico, com enfoque no mundo do trabalho e nas relações jurídicas que nele se estabelecem, bem como se propôs a elaboração de uma proposta curricular interdisciplinar transversal com abordagem do aspecto jurídico, bem como histórico e sociológico do trabalho, e a sua importância para a formação omnilateral e cidadã de jovens concluintes do ensino médio integrado aos cursos técnicos do *campus* Macaé do IFFluminense.

Essa investigação visou ao atendimento do objetivo geral da pesquisa, com a realização de breve análise sobre se e como é abordado o trabalho em tais documentos, com enfoque em uma educação jurídica para o mundo do trabalho, trazendo questões sobre a importância de uma abordagem da história social do trabalho em sala de aula, visando uma promoção da maior conscientização sobre direitos, para um processo formativo de empoderamento da classe trabalhadora.

Algumas alterações e recortes foram necessários, contudo, antes de adentrar à pesquisa documental acima exposta.

A primeira alteração se refere à opção metodológica quanto à escolha do público alvo e análise dos projetos pedagógicos dos cursos, como descrito à parte no item que trata da metodologia desta pesquisa. As alterações precisam ser mencionadas quando realizada uma análise comparativa com o projeto de pesquisa apresentado durante o exame de qualificação.

Dessa forma, cabe aqui salientar que pretendeu-se, inicialmente, como público-alvo ou participantes da pesquisa os (as) estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado (EMI) aos cursos técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica do campus Macaé do IFFluminense, ou seja, aqueles (as) matriculados (as) na terceira série do ensino médio integrado a esses cursos técnicos, a qual compreende o último ano letivo desses cursos. Cada série dos cursos acima mencionados conta com duas turmas. Desta forma, a terceira série de cada curso possui duas turmas, a saber: 3001 A e 3001 B, referentes ao curso de EMI ao técnico em Automação Industrial; e 3005 A e 3005 B, referentes ao curso de EMI ao técnico em Eletrônica, totalizando, ao final, quatro turmas a serem trabalhadas nesta pesquisa. O *campus* Macaé oferta ainda mais três cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio, sendo esses os cursos de Eletromecânica, de Meio Ambiente e, por fim, o curso de Logística, sendo este último pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA).

A razão para a escolha dos cursos de EMI em Automação Industrial e em Eletrônica se deu, inicialmente, por duas razões: primeiro, em virtude da necessidade de atendimento ao cronograma desta pesquisa, chegou-se, assim, ao consenso sobre a necessidade de redução do número de turmas e, portanto, de cursos trabalhados; em segundo, a escolha dos cursos de Automação Industrial e de Eletrônica se deu por serem, comumente, alguns dos cursos com maior procura do campus e, por último, por pertencerem ao mesmo eixo tecnológico (de controle e processos industriais).

Por fim, no que se refere aos cursos escolhidos, foi necessária uma nova redução, em razão da baixa, ou praticamente nula, adesão de algumas turmas à pesquisa, e também em razão das dificuldades de compatibilização de horários para a aplicação da pesquisa, mais precisamente, da sequência pedagógica proposta. Alguns estudantes chegaram a alegar, posteriormente, que o semestre estava encurtado, espremido, e que sequer conseguiam horário para encaixar um possível estágio. Supõe-se, portanto, que a baixa participação na pesquisa, possivelmente, possa ter aqui a sua causa, ou uma de suas causas.

Por fim, após quase um mês comparecendo às salas de aulas das duas turmas de terceiro ano de cada um dos cursos inicialmente escolhidos, momentos esses em que a pesquisa foi apresentada, bem como seus objetivos, riscos e benefícios, metodologia, condições de participação (concordância por meio do preenchimento e assinatura dos termos de consentimento e assentimento, e também do termo de autorização do uso de imagem voz e depoimentos), apenas um grupo 9 (nove) de estudantes, da turma 3001 B, aceitou participar da pesquisa, realizando a entrega posterior dos termos de consentimento e assentimento livre esclarecido, bem como os demais documentos necessários, assinados por eles (as) e/ou por seus (suas) responsáveis legais.

Informadas as alterações metodológicas executadas, procede a pesquisa, contudo, com a realização de um recorte, como informado no início deste texto. Portanto, antes do exame de documentos legais, tais como projetos políticos pedagógicos e projetos pedagógicos de cursos e seus currículos, é necessário compreender o que são as juventudes, bem como quem são os jovens que frequentam o ensino médio integrado do campus, assim como é preciso compreender o significado e a importância do Ensino Médio Integrado e do currículo.

A temática das juventudes tem sido objeto de recorrente investigação por diversos pesquisadores, entre eles Pais (2003, 2017), Dayrell (2003, 2007), entre outros.

A educação, de acordo com Araújo e Silva (2017) deve contribuir para o enfrentamento às injustiças sociais e humanas e, nesse sentido, a escola desempenha um importante papel social enquanto espaço de formação humana, que abriga as juventudes, as quais são atravessadas pelos mais diversos contextos que, por sua vez, culminam em diferentes experiências e percepções de si, do outro, e de projetos de vida.

Ser jovem é muito mais que um enquadramento etário e, portanto, vivenciar a juventude na escola, especialmente em uma instituição de educação profissional e tecnológica, significa para muitos desses jovens uma preparação para o exercício profissional e o ingresso no mercado de trabalho e, por conseguinte, uma transição para o mundo adulto e as responsabilidades a ele inerentes, especialmente aquelas relacionadas à manutenção da vida, necessidades econômicas e financeiras.

Os jovens, apesar dos marcadores históricos e geracionais compartilhados, material e simbolicamente, entre si, e que os une e constitui enquanto grupo (Feixa, 1999; Margulis; Urresti, 1998), precisam ser problematizados enquanto uma construção social que não se esgota em uma outra representação social, atravessada pelos mais diversos contextos que, por sua vez, culminam em diferentes experiências e percepções de si, do outro, e de projetos de vida. É necessário compreender ainda que as juventudes se articulam com diferentes áreas, por exemplo, a educação e o trabalho (Garbin; Prates, 2021).

Durante quase nove anos de exercício profissional no campus Macaé do IFFluminense, atuando como assistente de alunos, chefe de gabinete e, desde 2020, no setor de registro acadêmico do campus, tem sido a mim permitida uma maior aproximação e familiaridade com as juventudes, mesmo que ainda insuficiente, a partir da observação e convivência, na atuação profissional e em projetos de pesquisa e extensão, e também por meio do acesso a dados de natureza sócio econômica (em razão de minha atuação no setor de registro acadêmico do campus). Como consequência disso, suposições e inferências puderam ser feitas, assim como algumas generalizações oriundas da mera

observação, por exemplo, a partir dos dados socioeconômicos dos jovens que ingressam no campus. Entre essas generalizações e inferências, estão, aquelas feitas a partir da renda familiar e do grau de instrução dos pais, os modos como esses jovens percebem o trabalho e as suas expectativas quanto ao mundo do trabalho e do emprego, o lazer, a escola, entre outros.

Diante do exposto, não é possível discordar de Pais (2003), que assinala que os modos de ser e exercer a juventude não são homogêneos, muito embora se perceba a comunhão de certos aspectos deste grupo social. Dessa forma, torna-se imprescindível a aproximação ao cotidiano desses sujeitos para uma melhor compreensão dessas diferenças, construídas nos mais diversos e desiguais conjunturas, e que culminam em diferentes expectativas e percepções acerca de si, da escola, do trabalho, das relações com a sua comunidade, a família e tantos outros aspectos que concorrem para a constituição das juventudes.

Há de se ressaltar que, nos dois últimos anos, os modos de exercer as juventudes e de ser jovem foram atravessados por profundas mudanças trazidas pela pandemia da covid-19: isolamento social, ensino remoto, evasão escolar e descontinuidade dos estudos e permanência na escola, afastamento dos amigos, desemprego e a queda, ou mesmo perda, da renda familiar, entre outros tantos fatores que afetaram ou resignificaram os projetos de vida desses jovens, e também a relação com a família, o lazer, entre outros, incluindo o trabalho e a escola.

Alguns dados extraídos a partir de veículos de informação e comunicação (tais como jornais e revistas), por exemplo, apontam que a geração Z (aqueles e aquelas nascidos entre 1995 e 2010), que abrange os participantes desta pesquisa, apresentam motivações diferentes no tocante ao mundo do trabalho, mais especificamente, ao emprego e entrada no mercado de trabalho (Nadelman, 2022); outros apontam deficiências que faltam a esta geração, especialmente no tocante às relações humanas e sociais no ambiente de trabalho, prejudicadas em razão da pandemia e de novas regulamentações do trabalho, como exemplo o trabalho remoto, conforme apontam esses veículos (Christian, 2023). Em um mundo onde operam as transformações do capitalismo, das novas formas de organização do capital, do surgimento de novas relações produtivas, muitas vezes precarizadas, há de se pesquisar, com maior profundidade, como tudo isso impacta nas juventudes, assim como quais são os sentidos do trabalho para a nova geração que se forma e ingressa no mundo produtivo, e o que esperam e desejam do mundo do trabalho.

Ao percorrer os espaços do *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense, durante o período de retorno às atividades presenciais, no ano de 2022, e que pode-se dizer recente, foi possível notar, de imediato, um esvaziamento: pátios menos movimentados, bibliotecas mais vazias e o ambiente escolar, como um todo, com menor circulação de estudantes e eventos institucionais com

menor público. Contudo, houve um aumento perceptível em 2023, a partir do mês de maio, quando se iniciou o ano letivo de 2023.1. Possivelmente o esvaziamento antes observado foi um reflexo remanescente do isolamento e da evasão escolar que se observou durante esse período pandêmico.

Quem são, portanto, os jovens que, desde o retorno às aulas presenciais no campus, do ano de 2022 até o momento presente, têm frequentado os espaços do campus? Que significados têm atribuído à escola, enquanto espaço conhecimento, de socialização, de troca de experiências, de preparação para o exercício profissional, para o trabalho, para a vida? Como têm sido suas experiências de retorno à convivência, na relação com o outro e na construção de redes de afetos? Que expectativas possuem quanto ao futuro, quais seus anseios e dilemas?

Essa discussão precisa ser levada à frente, contudo, em momento posterior, em razão de sua complexidade e sensibilidade temática, considerando como esses jovens, bem como suas famílias, podem ter sido afetados pelo longo período pandêmico de isolamento e incertezas.

No entanto, foi importante, para fins desta pesquisa, a realização de levantamento socioeconômico preliminar, por meio de pesquisa com *survey*, conforme detalhado no percurso metodológico, de maneira a conhecer, ainda que superficialmente, os participantes da pesquisa, bem como fazer apontamentos e inferências sobre sua relação com o trabalho, mais precisamente, no que se refere à sua preparação para o mundo do trabalho durante seus processos formativos no ensino médio integrado aos cursos técnicos do campus Macaé do IFFluminense, bem como o conhecimento que trazem consigo sobre trabalho, sobre exercício da cidadania, sobre direitos trabalhistas, etc.

A princípio, partiu-se da suposição, advinda de breves aproximações ao longo da experiência profissional, de que os (as) estudantes desconheciam o sentido da integração no ensino médio, concluindo apenas que se tratava, literalmente, de integrar “uma coisa à outra”, ou seja, ensino médio à formação técnica, contudo, sem uma compreensão plena do sentido e dos objetivos do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica enquanto formação de sujeitos *omnilaterais*. Diante disso, presume-se *mister* a menção ao Ensino Integrado e ao significado dessa integração.

O processo histórico de educação da classe trabalhadora foi marcado, ao longo de sua existência, por uma divisão, a qual reservava às elites uma educação propedêutica, voltada para a continuidade dos estudos nas universidades, enquanto que, à classe trabalhadora e seus filhos (as), à educação possuía um caráter social e moral, no sentido de educar os mais pobres e desvalidos, assim como os órfãos, evitando assim que caíssem em situação de miséria, bem como no sentido da oferta de um ensino prático, voltado para aprendizagem de um ofício e, assim, formar mão de obra qualificada. Assim, não havia, quando se pensava na educação de trabalhadores e trabalhadoras, qualquer preocupação com uma formação crítica, humana, emancipadora. Desse modo, o ensino

profissional surge como uma proposta voltada para a formação da classe trabalhadora, acentuando a divisão social do trabalho e a divisão da sociedade em classes.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que é no ensino médio que precipuamente se manifesta a dualidade da educação brasileira e onde se revelam as contradições entre capital e trabalho.

Nesse sentido, a formação integrada, ao lado dos conceitos de Politecnicidade e educação *omnilateral* surgem como horizontes na articulação entre trabalho e educação, entre educação profissional e educação básica na busca por uma educação que busca a formação de sujeitos integrais, de cidadãos críticos, que busca a elevação da classe trabalhadora ao nível de conhecimento e de atuação que sempre foram destinados às elites (Ciavatta, 2014).

Conforme assinala Ciavatta (2014), as primeiras propostas de aprovação e de implementação de uma formação integrada entre educação profissional e ensino médio datam dos anos 2000, por meio do Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004.

Anteriormente a isso, é necessário mencionar as mudanças no campo da educação brasileira, transcorridas nos anos 90, durante os governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com destaque para o Decreto n. 2.208 de 1997, o qual, juntamente com a Lei n. 9.394 de 1996 (que instituiu as Diretrizes e Bases da educação), serviram de base para a reforma da educação profissional. A respeito deste, Frigotto, Ciavatta e Ramos destacam que

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 3).

A década de 90, especialmente a sua primeira metade, foi marcada por debates acerca de diferentes projetos de reestruturação do ensino médio e o ensino profissional no país (no âmbito estatal, da sociedade civil, e especial os movimentos em defesa da escola pública, e também no âmbito empresarial), representando-se, assim, os mais diversos grupos e interesses (Manfredi, 2017). Tratou-se de um período de adequação da política educacional “às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 186).

É preciso fazer um rápido destaque, no entanto, ao período que sucedeu esses debates, os quais remetem a um período desenvolvimentista nacional entre as décadas de 40 e 60, impulsionando uma educação tecnocrática e para a formação de mão de obra qualificada durante o período de ditadura militar, a partir de 1964, chegando ao período de redemocratização e a instituição de um

plano nacional de educação previsto pela Constituição Federal de 1988 e dotado de autonomia em relação à Lei de Diretrizes e Bases, até a década de 90, na qual predominava, na área educacional, uma “racionalidade financeira, com preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial – ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens”; (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 176).

Nesse contexto, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a qual incluiu o ensino médio como a etapa final da educação básica e tornou facultativa a formação profissional, a formação para o trabalho. A referida lei demonstrava em seu texto, contudo, uma preocupação com uma educação que buscasse se adequar aos interesses do mercado. É nesse viés que, no ano seguinte, é promulgado o Decreto n.º 2.208/97.

Conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.13), das reformas educacionais durante o governo de FHC, na década de 90, o decreto n.º 2.208/97 foi a maior regressão ocorrida no ensino médio e técnico, pois, segundo os autores, restabeleceu o dualismo educacional e assumiu “o ideário pedagógico do capital ou do mercado — pedagogia das competências para a empregabilidade — com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (DCNs e PCNs)”. É justamente nesse período que se inicia um processo de adequação da política educacional brasileira “às diretrizes de agentes financeiros multilaterais como o Banco Mundial [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 186).

Tal ato do governo, materializado sob a forma do referido decreto, ia de encontro ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (Lei n.º 9.394/96) a qual estabelecia, no parágrafo 2º do artigo 36 e no caput do artigo 40, respectivamente, que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Contrariando a LDBEN, o decreto de 1997 estabeleceu uma organização curricular própria para a educação profissional técnica de nível médio (destinada a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio), independente do ensino médio e ofertada de forma concomitante ou sequencial a este (Brasil, 1997).

Assim, o decreto, ao separar a formação profissional e formação básica, cooperou para a manutenção de uma educação elitista.

Contudo, nos anos 2000, volta-se a discussão para a implementação de uma educação integrada, com a finalidade de superar a dualidade entre a educação básica e a educação profissional.

É nesse horizonte que o decreto n.º 5.154 de 2004 foi promulgado. O Decreto, apesar de suas contradições, busca uma “consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 11).

Assim, o ensino médio ganha um novo sentido, podendo ser compreendido da seguinte forma:

[...] em uma visão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e se reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão –, de forma integrada e dinâmica (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 354).

Diante disso, uma nova redação foi concedida à LDB, no capítulo que tratava da educação profissional, passando a referir-se a esta como Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O artigo 39 da referida lei, com nova roupagem, traz a EPT integrada “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008), articulada ao ensino regular e abrangendo, entre seus cursos, os de educação profissional técnica de nível médio.

O Ensino Médio Integrado surge, então, da luta e da defesa por uma educação politécnica, unitária, e *omnilateral* (Bezerra, 2013), que garanta o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos.

Conforme expressa Ciavatta (2005, p. 86) a origem remota da formação integrada está “na educação socialista que pretendia ser *omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Cabe ressaltar ainda que, para a autora, a formação integrada

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Sobre o conceito de politecnia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 41) salientam que o seu ingresso na educação brasileira ocorreu a partir dos debates acerca de “uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica”. Ramos (2008) define a educação politécnica como “uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à

cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”, salientando que “[...] esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica” (Ramos, 2008, p. 2).

Sobre a formação politécnica e também a formação integrada e a educação tecnológica, Ciavatta (2005) pontua que estes termos buscam respostas às demandas do mundo do trabalho, cada vez mais impactado pelo avanço científico e tecnológico, as quais, ao passo que produzem riqueza, também aprofundam desigualdades e geram a exclusão “de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade” (Ciavatta, 2005, p. 85).

Quanto à educação unitária, Ramos (2008, p. 2) a define como

Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e 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.

Para a supracitada autora, esses são, portanto, os dois pilares conceituais da educação integrada: a escola unitária e politécnica (Ramos, 2008).

Contudo, para Duarte e Saviani (2021) essa concepção não será plenamente alcançada na atual sociedade capitalista em que vivemos, pois uma educação politécnica, unitária, e *omnilateral* requer “uma mudança radical de todo o sistema de relações sociais do qual fazemos parte” (Duarte, 2021, p. 42).

Para Araújo e Silva (2017, p. 8), o Ensino Médio Integrado, portanto, “se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural”, proposto como uma possibilidade de “articulação entre a educação profissional e a educação básica” (Moura, 2007, p. 5), com vistas à superação da dualidade estrutural histórica entre a educação profissional, “geralmente de caráter mais instrumental” e “permitida aos filhos das classes populares” (Moura, 2007, p. 5), e a educação básica, “de caráter mais propedêutico” e “dirigida à formação das elites” (Moura, 2007, p. 5).

Portanto, conforme asseguram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), considerando as necessidades de preparação profissional impostas pela realidade, “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”.

Quando se fala em Ensino Médio Integrado, Ramos (2008, p. 3) salienta que há três sentidos complementares que devem ser observados quando analisado o conceito da integração proposta: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”. Conforme preconiza a autora, o primeiro sentido se relaciona com a formação *omnilateral*, integrando, no processo formativo dos indivíduos, três dimensões da vida, sendo estas o trabalho, a ciência e a cultura. Entende, portanto

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 de uma sociedade (Ramos, 2008, p. 4).

Duarte (2021, p. 41) identifica que a formação humana *omnilateral* “está no centro das investigações e das propostas na linha da pedagogia histórico-crítica, em razão da perspectiva de superação da sociedade capitalista [...]”.

Para o autor a formação humana, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, portanto, não se reduz à educação escolar e, por conseguinte, o papel da escola e da educação escolar, no sentido de formação de sujeitos plenos, não se restringe simplesmente à “escola em tempo integral nem com uma agregação de saberes” (Duarte, 2021, p. 50), entendendo então como necessária uma redistribuição dos conteúdos escolares durante a escolarização, “no sentido de assegurar que a escola de fato valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano” (Duarte, 2021, p. 48), sendo igualmente necessário que “[...] em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea [...]” (Duarte, 2021, p. 48), posto que “[...] a relação crítica com a herança histórica é algo necessário também no campo da materialidade da vida, não sendo um problema exclusivo à questão da transmissão de conhecimentos” (Duarte, 2021, p. 49).

No que se refere ao trabalho enquanto dimensão do processo formativo, contemplada pelo primeiro sentido da integração no ensino médio, ou seja, da formação *omnilateral*, Ramos (2008) destaca a necessidade de superação da vinculação histórica com o mercado de trabalho, em que o ensino médio é tido como uma ponte para a inserção imediata nesse mercado, após sua conclusão (vinculação imediata) ou, ainda, como uma ponte para o ensino superior e, aí sim, após a conclusão deste, o ingresso no mercado de trabalho (vinculação mediata).

Diante disso, considera-se aqui que uma educação jurídica para as relações trabalhistas, quando aliada à uma educação histórica e social do trabalho, possa ser capaz de superar tal vinculação, na medida que direciona seus esforços no preparo para a superação de um analfabetismo

jurídico (Borba; Blauth, 2010) e para o exercício da cidadania, uma das finalidades da educação disposta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Nesse sentido, a expressão analfabetismo jurídico tem o condão de indicar

[...] o despreparo dos cidadãos no exercício da cidadania, representando a ausência do domínio necessário do código linguístico jurídico, dos conceitos jurídicos e das informações jurídicas elementares para que o cidadão brasileiro, no Estado Democrático de Direito constitucionalmente delineado em 1988, atenda adequadamente às exigências de alfabetização jurídica do cotidiano e ingresse participativamente nos espaços de gestão dos negócios públicos (Borba; Blauth, 2010, p. 2872).

A educação jurídica, ou ainda, ensino jurídico, ou “alfabetização jurídica” (Borba; Blauth, 2010, p. 2872) durante o ensino médio integrado busca, com a sua implementação, a formação de sujeitos conscientes, críticos, que possam desenvolver uma visão mais alargada de mundo a qual, segundo Lukács (2010, p. 189) “é a mais elevada forma de consciência”, especialmente sobre sua própria realidade, no sentido de abandono do senso comum rumo à construção de uma consciência filosófica, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica de Saviani (1982 *apud* Duarte, 2021, p.53).

Não se trata, porém, de qualquer pedagogia, mas sim daquela que seja capaz de responder, de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: o que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada por sua própria atividade? [...] (Duarte, 2021, p. 53).

A proposta de um ensino jurídico para o mundo do trabalho se mostra necessária em tempos de retrocesso, negacionismo e “obscurantismo beligerante” (Saviani, 2021, p. 67), em que as informações, muitas falsas, são propagadas em uma velocidade sem precedentes, utilizando-se, sobretudo, de redes sociais e de meios de comunicação em massa, em que direitos fundamentais são entendidos como regalias ou mesmo supérfluos, em que a educação escolar é cada vez mais atacada, doutrinada e monetizada, implicando, portanto, em uma necessária e urgente formação, desde já, de uma resistência coletiva, ativa e permanente, que toma por base a educação escolar para o “desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores da cidade e do campo como premissa para a ação política e ideológica eficaz [...]” (Saviani, 2021, p. 69). Portanto,

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçaram a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar (Saviani, 2021, p. 69).

Contudo, não se deve confundir ensino médio integrado com o ensino médio unitário e politécnico proposto por Marx e Gramsci, por exemplo, apesar do primeiro ser uma condição para a realização deste último, por buscar conter seus elementos na tentativa de superar a divisão social do trabalho, entre manual e intelectual, caminhando na contramão de um ensino dual e fragmentado

(Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Trata-se, na verdade, de “uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15).

Já para Saviani (1989, *apud* Ramos, 2008) o ensino médio unitário tem como princípio educativo o trabalho, apresentado em três sentidos articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 1-2, *apud* Ramos, 2008, p. 6).

A *politecnia*, em seu sentido de “formação humana em todos os aspectos, a educação *omnilateral*, humanista e científica” (Ciavatta, 2014, p. 189) esteve presente na formulação da primeira LDB, na década de 80, década da redemocratização brasileira, retornando à voga com a implementação da integração entre a educação profissional e o ensino médio, em 2004.

Dessa maneira, torna-se imprescindível, para os fins do ensino médio integrado, de formação crítica e integral dos sujeitos, a abordagem sobre a Educação Profissional no país, posto que esse processo, conforme expõe Ciavatta (2019, p. 32) “[...] supõe uma concepção dialética do espaço tempo e o tratamento dos fenômenos sociais na sua temporalidade complexa”. Ainda de acordo com a autora, pensar historicamente “significa compreender a realidade nas múltiplas mediações que a constituem, seus sujeitos sociais, no espaço tempo em que trabalham, vivem e se educam para a vida social em toda a sua complexidade” (Ciavatta, 2019, p. 31). Assim, prossegue Ciavatta (2019, p. 31), o pensamento histórico-crítico sobre a realidade possibilitará a sua compreensão e orientará as ações “diante do (des) governo e do desmonte das instituições democráticas”.

História é movimento incessante, o que pode ser comprovado até mesmo pelas “crises do capital com sua voracidade destrutiva, que se alimenta das incansáveis reformas impelidas a desmontar o Estado e atacar os trabalhadores e seus direitos”, pelas “pandemias e as sucessões de catástrofes” (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 1).

Chegamos, portanto, na questão da integração curricular. A integração, aqui, assume o sentido de possibilitar, nas palavras de Ramos (2008, p. 3), a “[...] formação *omnilateral* dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura”. A esse respeito, a autora destaca ainda que

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (Ramos, 2005, p. 106).

Antes, portanto, falemos sobre o currículo, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a abordagem de Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, exclusivamente aplicado à educação escolar e fundamentado nos princípios “que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7), e que tem o objetivo de definir

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A Base é, portanto, um documento utilizado como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”, fazendo parte da “Política Nacional da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 8).

O documento define ainda dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante a aprendizagem dos estudantes ao longo da educação básica e que, de acordo com o documento, “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

À vista disso, competência, de acordo com a BNCC, é conceituada como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 9). Seguem, portanto, as competências definidas pelo documento:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)

para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 9).

Ocorre que, observando a realidade, mais especificamente a recente realidade nacional, de obscurantismo (Duarte; Saviani, 2021), de ataques à escola pública, do sucateamento da educação, de ataques aos trabalhadores e trabalhadoras, por meio da perda ou fragilização de seus direitos e o desaparecimento do Estado e enfraquecimento das políticas de bem estar, catapultadas pelas políticas neoliberais e pela necessidade de acumulação cada vez maior do capital (Malanchen; Matos; Orso, 2020), percebe-se que a BNCC, e sua pedagogia das competências, é uma das expressões “dessa necessidade de acumulação a qualquer custo” (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 2), assim como a Reforma do Ensino Médio que, em predileção ao saber cotidiano e no crescente enfoque em um ensino individualizado e que considera mais as singularidades dos estudantes, descarta cada vez mais

[...] o conhecimento sistematizado, aprofundando cada vez mais o rebaixamento da formação dos trabalhadores, ‘esvaziando-se’ a função da escola, do currículo e do trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 4).

Conforme destacam Zank e Malanchen (2020), o que se tem observado, nos últimos anos, no tocante às políticas educacionais para o ensino médio é uma tendência reformista que visa adaptar o ensino “às transformações no mundo do trabalho e às demandas do capital” (Zank; Malanchen, 2020, p. 131). As autoras demonstram com clareza os interesses envolvidos na construção da Base Nacional Comum Curricular, demanda expressa já na LDB (Lei n. 9.394/1996), ao destacar os atores partícipes de sua construção, referindo-se especialmente aos representantes do setor privado, empresas tais como a Fundação Itaú Social e a Fundação Roberto Marinho (Zank; Malanchen, 2020). O interesse do governo e do Ministério da Educação, à época da elaboração da atual BNCC, cujo

processo de mobilização se iniciou em 2014 (Brasil, [2023?]a), era dar a esse processo de construção um caráter democrático, contudo, o que se observou no documento foi uma concepção de formação “fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais”, visando “aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana” (Zank; Malanchen, 2020, p. 132).

Portanto, no tocante às transformações operadas pelas novas formas de organização do capital, que reverbera no mundo do trabalho e, por conseguinte na educação, sob a égide neoliberal, Malanchen (2016, p. 19) afirma que

A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor, segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tático, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

O termo “competências”, para Silva (2017), “reduz o conhecimento escolar à sua condição de aplicabilidade imediata, acarretando uma fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda de centralidade do conhecimento”.

No que se refere ao Ensino Médio, a etapa na BNCC foi aprovada em 2018, tendo como pressupostos legais, de acordo com o Ministério da Educação, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei da Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio, mencionada acima, fora aprovada um ano antes da aprovação da BNCC. A reforma em questão, proposta pela Lei n. 13.415 de 2017, veio para agravar o quadro da educação básica brasileira, expondo, segundo Silva (2017, p?), um cenário de disputas, entre elas aquela que “gira em torno dos sentidos e finalidades da educação básica, por exemplo, mais voltadas a uma formação crítica e autônoma ou mais atrelada a demandas do mercado”, reforçando que, nesse cenário, o que se denomina “empresariamento da educação” vem ganhando cada vez mais espaço, retirando cada vez mais a responsabilidade pela educação da esfera estatal, o que contraria o disposto na Constituição Federal de 1988 (Silva, 2017), em seu artigo 205, que afirma que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Levando em consideração, portanto, o retorno da pedagogia das competências e o foco em um ensino utilitarista, capitaneado pela ideologia neoliberal, por meio do setor empresarial, e a questão do currículo no ensino médio integrado, Ramos (2005, p. 107) discute que a integração curricular deve necessariamente “superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências”. Nesse ínterim, a autora ressalta também que, a simples substituição de disciplinas pelas competências não resolve os problemas relacionados à dualidade e fragmentação curricular, os quais se ancoram em uma educação bancária, baseada na simples transmissão de conteúdos (Ramos, 2005).

Portanto, ao discutir trabalho, educação, cidadania e direitos, em uma proposta de integração curricular, bem com a relação desses elementos entre si, é preciso compreendê-los, em separados ou nas relações que guardam uns com os outros, enquanto construções históricas, sujeitas aos reflexos e efeitos das transformações econômicas, políticas, culturais por quais tem passado a humanidade. Assim, podemos considerar que a relação entre educação e o trabalho, para fins da discussão da integração curricular, é imediata e não deixa, de forma nenhuma, de envolver a discussão a respeito da cidadania e sobre direitos.

Para isso, portanto, é preciso superar práticas pedagógicas baseadas na mera transmissão de conteúdos, como bem destacou Ramos (2005). Nesse sentido, um currículo integrado, que supere o conflito de “formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo” (Ramos, 2005), que tenha como objetivo a formação humana, por meio da formação integrada, que supere “a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional” (Ciavatta, 2005, p. 85), garantindo, dessa forma,

[...] ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Assim, voltando à questão do currículo, Sacristán (2013, p. 9) o define como mais que um “conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” e, por isso, podemos dizer que ele “dá forma à educação”. Para o autor, embora o conceito de currículo tenha sido generalizado, sua discussão é recente (2013).

Para Saviani (2020, p. 8), especialistas sustentam a tese de que o currículo é “o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola”, sendo, portanto, “tudo o que a escola faz”. Ressalta o autor, contudo, que essa definição, embora avançada, traz implicações, pois, ao eliminar as diferenças entre os conteúdos curriculares e extracurriculares, pode trazer confusões que venham ocasionar a

descaracterização do trabalho escolar e, ainda, a perda do sentido principal da escola, que está, segundo o autor, em sua “atividade nuclear, que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2020, p. 9). Currículo para Saviani (2020, p. 9) seria, dessa forma, “o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, de forma sistematizada e nas condições adequadas para a sua transmissão e assimilação no ambiente escolar (Saviani, 2020).

Como já mencionado ao longo desta pesquisa, o mundo tem passado, ao longo das últimas décadas, por diversas e intensas transformações que perpassam o campo da economia, da política, da ciência e, tais transformações, reverberam nas políticas públicas sociais, produzindo reflexos no mundo da educação e no mundo do trabalho, por exemplo. Basta pensar nas recentes transformações sofridas pelo capital, com o surgimento, por exemplo, do capitalismo de plataforma, na indústria 4.0, no progressivo e assustador desenvolvimento da inteligência artificial, impulsionados pelo cada vez mais avançado desenvolvimento científico, tecnológico e informacional da presente revolução em curso no mundo.

No Brasil, conforme demonstra Carvalho (2018), turbulências movimentaram, por exemplo, o cenário político, na última década. De acordo com o autor, os protestos iniciados, em princípio, em razão do aumento das tarifas do transporte público se espalharam por dezenas de cidades no país, com pessoas se “organizando” por meio das redes sociais e com parcela do povo, composta pela classe média e pela juventude estudantil, indo às ruas protestar contra o aumento das passagens de transporte público coletivo, cujo descontentamento se ampliou, estendendo-se os protestos contra corrupção no país e contra a má qualidade da educação e da saúde, entre outros descontentamentos externados pela população que foi às ruas. Tentando explicar os motivos da insatisfação popular, o autor indica que

[...] pode-se dizer que ela, ironicamente, talvez tenha a ver com as melhorias havidas nos níveis de renda e de escolaridade e no surgimento do que se chamou de nova classe média. A melhoria elevou necessariamente os níveis de consumo, no que foi ajudada pela política do governo de crescer pelo lado da demanda, inclusive de carros, um dos fatores, aliás, que ajudaram a entupir as ruas e criar o caos urbano. Mais renda significa também aumento de expectativas e da consciência cidadã, vista esta como percepção mais ampla e clara de direitos. O fenômeno é bem conhecido na história: políticas públicas podem ter consequências imprevistas e não desejadas por seus autores. Entre os direitos cuja percepção se expandiu estariam os que chamei de sociais. Aos clássicos direitos à saúde, educação, emprego foram acrescentados os que têm a ver com qualidade de vida urbana, num país em que as cidades abrigam 85% da população, índice mais alto que o dos Estados Unidos. O impacto das manifestações foi grande, mas é difícil prever sua repercussão a médio prazo, sobretudo por causa da distorção causada pelos atos de vandalismo. De qualquer modo, elas mostraram que nem tudo são flores, que há algo de podre no reino da Dinamarca. São um alerta importante de que novos atores políticos estão surgindo com novas agendas e novas modalidades de participação escoradas nas redes sociais. A construção de nossa cidadania pode estar entrando em novo patamar de avanço ou de retrocesso (Carvalho, 2018, p. 11).

Nesse contexto de um novo cenário desenhado para a cidadania brasileira, Saviani e Duarte (2021) lembraram o golpe de Estado sofrido pela então presidente da República Dilma Rousseff, em 2016, e as mudanças ocorridas, por exemplo, no campo da educação, e também do trabalho e da previdência social, desde então, trazendo ainda uma crítica à BNCC, ao dizerem que

No Brasil o golpe de Estado abriu caminho para as reformas ultraneoliberais. De 2016 a 2018, foram aprovadas a lei do teto fiscal, que determinou o engessamento das despesas públicas por 20 anos, a reforma trabalhista, que atacou frontalmente direitos conquistados com muita luta em décadas anteriores pela classe trabalhadora brasileira, e também a reforma do ensino médio, destinada ao aligeiramento do currículo escolar dos adolescentes nas escolas públicas. Além dessas mudanças legislativas, em dezembro de 2018 foi homologada pelo ministro da Educação a Base Nacional Comum Curricular, que assumiu a pedagogia das competências como a referência obrigatória para a definição do currículo da educação básica brasileira. Mais uma vez, a política educacional em relação aos currículos atuou no sentido do aligeiramento dos conhecimentos escolares e seu atrelamento às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea (Saviani; Duarte, 2021, p.1).

Já sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, os autores ressaltam outra reforma, desta vez, no campo da previdência, “destinada a retirar dos trabalhadores o direito a uma aposentadoria que permitia o mínimo de condições dignas de vida” (Saviani; Duarte, 2021, p.2).

Por fim, os autores destacam os impactos da pandemia da COVID-19 na educação, salientando que

[...] essa realidade mostrou-se favorável aos interesses mercadológicos da educação à distância (EaD), e os empresários da área movimentaram-se rapidamente na ação de convencimento da sociedade de que a modalidade de ensino não apenas seria uma solução para a escolarização durante a pandemia, como também uma mudança qualitativa de modelo educacional, colocando a educação escolar definitivamente na era digital (Saviani; Duarte, 2021, p. 3).

Nesse sentido, Sacristán (2019, p. 9) afirma que “o currículo é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos [...]. Contudo, as práticas dominantes em determinado momento também condicionam o currículo”. Assim, o currículo é, portanto, “uma construção histórica que se dá sob determinadas condições” (Sacristán, 2019, p. 10) e a sua criação e modo de estruturação envolve “práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc” (Sacristán, 2013, p. 10).

Assim, apesar de suas idiossincrasias, Sacristán (2013, p. 10) significa o currículo, a princípio, como “o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores”. Nessa perspectiva, o autor afirma que “o currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (Sacristán, 2013, p. 10).

Sacristán (2013) defende ainda que o currículo deva ser uma construção cada vez mais interdisciplinar, integradora de conhecimentos e, que entre outras possibilidades, os estudos sobre o currículo permitem examinar e refletir sobre “[...] os modelos ideais das instituições de educação e o que é possível na realidade”, acreditando, por fim, que “o resultado dependerá, em boa parte, do corpo docente” (Sacristán, 2013, p. 10).

Portanto, assim considerado o currículo e ainda, mesmo considerando que os ideais de uma formação humana *omnilateral* não sejam de fato alcançados em uma sociedade em que impera o atual sistema econômico capitalista, Saviani e Duarte (2021) destacam a importância da luta por esse tipo de educação que, segundo os próprios, busca “a superação da unilateralidade, que caracteriza a educação das pessoas na sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela alienação” (Saviani; Duarte, 2021, p. 4). Por conseguinte, destacam ainda o papel da educação escolar para a concretização da formação *omnilateral*, defendendo, no que se refere ao currículo, “a tese de que o critério para a seleção dos conhecimentos que devem integrar os currículos escolares é o da sua importância para a transformação e ampliação da visão de mundo dos alunos” (Saviani; Duarte, 2021, p. 5).

Diante disso, torna-se importante pensar o trabalho, no âmbito curricular, superando o que na verdade propõe a pedagogia das competências, de uma formação utilitária, voltada ao atendimento dos interesses do mercado, de formação de futuros trabalhadores flexíveis ampliando a noção do trabalho, em seu aspecto jurídico. Afinal, a apreensão do conhecimento jurídico, durante o ensino médio tem o potencial de atuar como “[...] um instrumento de inclusão social, para a qual converge o fortalecimento da cidadania emancipatória dos discentes ao concluir essa etapa da educação básica” (Maciel; Nogueira; Silva, 2023, p. 27).

O trabalho, ou, de forma a ampliar a sua significação, o mundo ou os mundos do trabalho, vem sendo atingido pelas transformações em curso no mundo nas últimas décadas, vindo também, em razão disso, a transformar-se.

Assim, quando se fala em formar para o trabalho ou para o mundo do trabalho, também é preciso refletir sobre como as mudanças nessa esfera se refletem na escola e na educação escolar, na formação das juventudes e da classe trabalhadora, na formação cidadã dessas juventudes.

Tal posicionamento coaduna com o entendimento de Sacristán (2013, p. 10), o qual afirma que “são poucos os elementos, fenômenos, atividades e fatos da realidade escolar que não têm qualquer implicação no currículo e não são afetados por ele”.

Assim, ao levar em consideração todo o exposto na discussão sobre a organização de uma proposta curricular integrada, possivelmente se atenderá aos pressupostos elencados por Ramos

(2005, p. 108), como por exemplo, o da concepção do sujeito como “ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive”, bem como o objetivo de “formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho”, entre outros.

A autora aponta diversas vezes que a integração proposta no ensino médio e no currículo vai além da mera junção entre a formação geral e a específica, por meio de uma sobreposição de disciplinas, tampouco significa o prolongamento do tempo do tempo para a formação integrada, e propõe, diante dessas considerações, que o currículo integrado, necessidades que devem ser atendidas pelo currículo integrado, entre elas: a problematização de fenômenos “como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc”, o que significa “elaborar questões sobre os fenômenos, fatos, situações e processos identificados como relevantes, com o intuito de desvelar sua essência — que não se manifestam de imediato à nossa percepção e/ou experiência” (Ramos, 2005, p. 122); e ainda, que possa

[...] explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) (Ramos, 2005, p. 122).

Feitos esses apontamentos a respeito da BNCC, parte-se neste momento para a análise da abordagem do trabalho no currículo da educação básica, com enfoque na cidadania, priorizando a busca por possibilidades de uma educação para a cidadania por meio do ensino jurídico, ou o mesmo um enfoque para as relações de trabalho, trazendo passagens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Profissional e Tecnológica, da BNCC e do disposto no documento dos Temas Contemporâneos Transversais TCTs na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Antes, porém, de adentrarmos na análise dos documentos indicados acima, é preciso destacar que, nesta pesquisa, importa a análise de como são abordadas a cidadania e o trabalho nesses documentos, especialmente no que diz respeito aos currículos, verificando se existe alguma abordagem desses temas relacionados a uma educação em direitos ou, como nos referimos nesta pesquisa, a um ensino ou educação jurídica, com enfoque para o mundo do trabalho.

Dessa forma, cumpre destacar como finalidades da educação, expressas tanto no texto constitucional (artigo 205) como na LDB (artigo 3º), o pleno desenvolvimento da pessoa / do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) traz destaque novamente para a cidadania em mais duas passagens de seu texto. Em uma delas, ao tratar das finalidades da educação básica, mencionando a garantia da formação comum necessária aos cidadãos (artigo 22) e, mais adiante, no que se refere ao ensino médio, indicando algumas das finalidades dessa etapa da educação básica (artigo 35), as quais conversam com a temática desta pesquisa, merecendo destaque os incisos II e III, que indicam, respectivamente, as finalidades de "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" e do "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Brasil, 1996).

Quanto ao trabalho, a supracitada lei (Brasil, 1996) traz diversas passagens. Entre estas estão a que traz o trabalho como um dos ambientes onde se dão os processos formativos abrangidos pela educação e que vincula a educação escolar ao mundo do trabalho (artigo 1º, caput e parágrafo); a que traz como finalidades da educação, além do preparo para exercício da cidadania, conforme exposto mais acima, a qualificação para o trabalho (artigo 2º). Ao tratar das finalidades da educação básica, menciona a LDB em seu artigo 22, a provisão, ao educando, dos meios necessários ao seu progresso no trabalho. No artigo 27, a lei define como diretriz a ser observada nos conteúdos curriculares da educação básica a orientação para o trabalho (Brasil, 1996). Como indicado anteriormente, no que se refere às finalidades do ensino médio, o inciso II do artigo 35 da LDB aponta a "preparação básica para o trabalho [...] de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Brasil, 1996).

A LDB, no tocante ao trabalho, entendido em seu sentido produtivo, traz outras diversas passagens, mencionando as vivências práticas de trabalho, a qualificação para o trabalho, experiência de trabalho, entre outras menções correlatas. No que se refere à educação profissional técnica de nível médio, traz o trabalho sempre relacionado ao seu sentido estritamente produtivo, de qualificação e de preparação para o mercado de trabalho, por meio da habilitação profissional técnica de nível médio, ressaltando, contudo, o caráter facultativo desta última, no parágrafo único do artigo 36-A (Brasil, 1996).

A lei menciona o trabalho novamente, no capítulo que trata da educação profissional e tecnológica (EPT), referindo-se a ele como uma das dimensões as quais, juntamente com a ciência e a tecnologia, integra-se à EPT. Menciona também, em alguns momentos, a expressão "mundo do trabalho", sem, contudo definir o que de fato essa expressão abrange.

Aqui cabe lembrar que o conceito de mundo do trabalho trazido por Hobsbawm (2000) “inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (Ciavatta, 2005, p. 92).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica, definidas por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, a palavra “cidadania” aparece em três passagens, sendo a primeira no inciso III do artigo 3º, ao trazer como princípios norteadores da EPT o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 2021). Cabe mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são um conjunto de princípios e fundamentos que orientam as políticas públicas educacionais na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio.

Isto posto, mais à frente, prossegue a sucinta análise das diretrizes que, mais uma vez, faz referência à cidadania, nos artigos 7º e no § 1º do artigo 20, ao tratar, de forma geral, das competências que devem ser desenvolvidas nos sujeitos, orientadas para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2021).

Quanto ao termo “trabalho” e “mundo do trabalho”, aparecem, respectivamente, cinquenta e duas e dezoito vezes. Entre algumas dessas passagens podemos indicar, por exemplo, a menção ao trabalho na definição da Educação Profissional e Tecnológica, no artigo 2º das Diretrizes, conforme disposto abaixo

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do **trabalho**, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do **trabalho** e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021).

E também, mais adiante, nos incisos III e IV do artigo 3º, respectivamente, ao trazer, entre os princípios da EPT o

[...] III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**; IV - centralidade do **trabalho** assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; [...] XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas [...] (Brasil, 2021).

Também merecem destaque os incisos VI e X do artigo 20 das DCNs para Educação Profissional e Tecnológica o qual, pela primeira vez, faz menção à necessária compreensão das

relações de trabalho, quando da estruturação dos cursos da EPT de nível médio, bem como dos fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados, por exemplo, à legislação trabalhista.

Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar: [...] VI - os elementos essenciais para compreender e discutir as **relações sociais de produção e de trabalho**, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; [...] X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, **legislação trabalhista**, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica (Brasil, 2021).

No artigo 24, as diretrizes salientam o dever de observância, na elaboração do plano de curso da EPT, da articulação desta “com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho” (Brasil, 2021).

Quanto à expressão “mundo do trabalho”, citam-se como exemplos as menções abaixo, nos artigos 8 e 24, conforme exposto abaixo, entre outras:

Art. 8º São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional e Tecnológica: I - atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do **mundo do trabalho**; [...] VI - aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do **mundo do trabalho**; [...] (Brasil, 2021),

Art. 24. O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento: [...] II - articulação com o **mundo do trabalho**, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho; [...] (Brasil, 2021).

Chegamos, por fim, à BNCC, mais especificamente à etapa do ensino médio. Em relação à Base existem muitas críticas, em especial aquelas que alegam a sua prescindibilidade, em razão da existência e vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando que a base nacional só se justifica “enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração de provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional” (Saviani, 2020, p. 24). Dessa forma, de acordo com Saviani (2020, p. 23), a BNCC serviria para “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”.

No que diz respeito à BNCC, existem muitas críticas, como aquelas que apontam que, no Brasil, as reformas educacionais referentes ao ensino médio buscam, de maneira geral, de acordo com Zank e Malanchen (2020, p. 132), atender “às transformações do mundo do trabalho e às demandas do capital”, visando suprir, precipuamente, interesses empresariais, o que culmina em uma educação cada vez mais mercantilizada, esvaziada de sentido. Isso, por sua vez, é corroborado pelas concepções formativas que norteiam a base, “reforçando uma formação tecnicista, que tem por

objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana” (Zank; Malanchen, 2020, p. 132).

A despeito dessas críticas, que se mostram devidas, atentemo-nos, por hora, ao que diz o documento. A BNCC, na etapa do ensino médio, destaca as incertezas trazidas pelas transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais, demonstrando em seu texto uma preocupação em como tais mudanças se refletem nas juventudes, pontuando, em razão disso, a necessidade, bem como o desafio, de se repensarem os currículos escolares, no que concerne à formulação de políticas e propostas de organização (Brasil,[2023?]a).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio destacam que, em primeiro lugar, é necessário adotar, ao tratar dos jovens estudantes do ensino médio, uma noção ampliada das juventudes, considerando a multiplicidade de contextos sociais em que estão inseridos, suas vivências, experiências, projetos de futuro, compreendendo que esses sujeitos não representam um grupo uniforme, mas sim heterogêneo.

No que concerne à formação crítica dos jovens, a BNCC afirma que

[...] cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2018, p. 463).

A Base destaca também os desafios impostos ao Ensino Médio, diante das transformações ocasionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, e assim assinala a importância do compromisso "com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida" (Brasil, 2018, p. 464), necessário para que a escola, de fato, acolha as juventudes e assim possa, efetivamente, atender aos seus anseios e prepará-los para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Dessa forma, observa-se, pela primeira vez no documento, no que se refere à etapa do ensino médio, a menção expressa à cidadania, ao mundo do trabalho e à educação integral.

Ao longo de seu texto, o documento apresenta novamente a questão do preparo para a cidadania e a preparação básica para o trabalho, destacando que, para isso, devem ser atendidas as necessidades de formação geral, pela etapa do ensino médio, bem como destacando o necessário compromisso da escola no acolhimento das juventudes, em suas diversidades, e aponta, para tanto, exemplos de ações que devem ser tomadas (Brasil, 2018a).

Sobre o trabalho e também sobre as diferentes formas assumidas historicamente, aponta ainda que

[...] a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as **dimensões do trabalho**, da ciência, da

tecnologia e da cultura; [...] revelar os contextos nos quais as **diferentes formas de produção e de trabalho** ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil [...] (Brasil, 2018, p. 466)

Sobre o empreendedorismo, a BNCC aponta ainda uma relação deste com a cidadania, ao afirmar que ele deve ser incentivado, na escola que acolhe as juventudes, compreendendo ainda o mesmo como uma “competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018, p. 466). Prevê ainda que essa escola deve fornecer o suporte necessário aos jovens, para que “desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral” (Brasil, 2018, p. 466).

O documento expressa, por fim, que para atender a todas essas demandas formativas do Ensino Médio, se faz necessária uma reorganização curricular nessa última etapa da Educação Básica, a qual, segundo o próprio texto da BNCC, “apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 466-467), trazendo assim a alteração sofrida pela LDB, por meio da Lei nº 13.415/2017, no sentido de promover uma maior “flexibilidade” aos currículos, o que, segundo o próprio texto da base

[...] permite construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 478).

Os itinerários formativos devem ser ofertados pelas escolas, considerando, portanto

[...] a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 468).

A BNCC do ensino médio, dessa forma, centra-se

[...] no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2018, p. 469).

Figura 1 - Competências gerais da educação básica conforme a BNCC.



Fonte: Brasil (2018 p. 469)

Observa-se de acordo com a figura anterior, portanto, que a BNCC organiza as aprendizagens essenciais por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que, para cada uma dessas áreas são definidas competências específicas e, para cada uma destas competências, são relacionadas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, “além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática” (Brasil, 2018, p. 470).

As competências, por sua vez, orientam os itinerários formativos. A Formação Técnica e Profissional, a propósito, aparece, como pode ser observado, como um itinerário formativo.

Logo, conforme expõe a BNCC, “as competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável [...]” (Brasil, 2018, p. 470), em conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

O novo currículo, portanto, é composto pela formação geral e pelos itinerários formativos, de maneira a torná-lo diversificado e flexível, conforme dispõe a própria base.

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) (Brasil, 2018, p. 479).

Observa-se que essas alegações tomam por base o discurso a respeito das necessidades históricas de uma educação de qualidade. Contudo, conforme afirmam Zank e Malanchen (2020, p. 134), esse discurso “é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas”. Outra questão se refere a grande relevância que é dada aos índices obtidos por meio de avaliações externas, que se mostraram baixos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, o que também foi utilizado como justificativa para a reforma curricular (Zank; Malanchen, 2020).

Diante de todo o exposto, e feitas as considerações acima, é preciso destacar, contudo, que não caberá, nesta pesquisa, uma discussão mais aprofundada sobre a reforma curricular para o ensino médio, apesar de sua importância, devendo tal discussão ser aprofundada em uma sequência e momento posteriores.

O que importa, para os fins deste trabalho, é a análise dos documentos acima, a partir de suas abordagens a respeito da formação para a cidadania e da preparação para o trabalho, considerando a formação *omnilateral* dos sujeitos. Assim, tal análise se dá sob a perspectiva de um ensino sobre as formas historicamente assumidas pelo trabalho, mais precisamente no contexto do capitalismo, na forma de emprego, das relações de trabalho, dos direitos, verificando possibilidade de uma educação ou ensino jurídico, com enfoque nas relações de trabalho e emprego.

Nesse sentido, o que se verifica a partir da leitura da BNCC, precisamente sobre a etapa do ensino médio, é a menção, em diversas passagens, à cidadania, ao preparo para o exercício da cidadania, a preparação para o trabalho e para o mundo do trabalho e também a uma articulação entre conhecimento e a dimensão do trabalho.

A respeito do trabalho, de maneira geral, embora expresse a importância em se revelar os contextos em que se formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, o que se verifica é uma preocupação com uma formação que permita a adaptação dos sujeitos às demandas produtivas do mercado de trabalho, às suas constantes transformações, enfocando a questão da singularidade dos indivíduos, da construção de seus projetos de vida, da articulação entre os mais variados saberes e no desenvolvimento de habilidades e competências vinculadas às práticas sociais dos alunos, notando-se pouca ênfase nos conhecimentos sistematizados, construídos historicamente pelo homem, verificando-se, assim, uma tendência de transformação da escola em um “espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-

moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista” (Zank; Malanchen, 2020, p. 137).

Sobre a formação técnica e profissional, esta é definida como um itinerário formativo que objetiva, de maneira geral, a qualificação para o mercado de trabalho e para atender as exigências e transformações deste.

Observa-se, portanto, que a cidadania e o trabalho estão presentes em diversos trechos da Base Nacional Comum Curricular, estando presentes em todas as áreas do conhecimento, dialogando com elas, mas sem pertencer de fato a nenhuma dessas áreas. São, portanto, tratados como temáticas transversais, ou seja, relacionados à vida em sociedade e fundamentais para a formação dos estudantes (OBSERVATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2023), posto que, de acordo com a própria, BNCC “afetam a vida humana em escala local, regional e global”, cuja abordagem se dá, “preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19).

O documento destaca então, como um dos temas transversais, o trabalho e, também, por exemplo, os direitos da criança e do adolescente, a educação em direitos humanos, entre outros, salientando ainda que no documento da Base, “essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Brasil, 2018, p. 20).

Temas como o trabalho e a cidadania, portanto, passaram a ser contemplados na concepção dos novos currículos, com a homologação da BNCC, como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (Brasil, 2019).

Conforme expõe o documento que trata dos TCTs, ainda persistem dúvidas sobre como realizar a implementação desses temas, bem como sobre como realizar a articulação entre eles e os demais conteúdos, a contextualização e a demonstração da importância e relevância desses conteúdos para a formação cidadã (Brasil, 2019), reforçando ainda a importância de um estudo detalhado que venha a “esclarecer como esses temas podem ser inseridos no contexto da Educação Básica de forma a contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética (Brasil, 2019, p. 4).

Portanto, de acordo com o documento elaborado, os TCTs “têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades [...]” (Brasil, 2019, p. 5), além de cumprirem o propósito legal de garantir aos estudantes da educação básica

[...] os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as

características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola (Brasil, 2019, p. 5).

As temáticas transversais trazidas pela BNCC buscam, portanto, “uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (Brasil, 2019, p. 7) e espera-se que, por meio delas, os estudantes possam, por exemplo, compreender “quais são seus direitos e deveres”, o que confere a esses temas o caráter de “contemporaneidade” (Brasil, 2019, p. 7).

Sobre a formação de cidadãos e cidadãs, o documento dos TCTs destaca em seu texto a educação para a cidadania “como princípio norteador de aprendizagens”, trazendo, para tanto, “a inclusão de questões sociais no currículo escolar”, como “objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos”. (Brasil, 2019, p. 4).

Dessa forma, o trabalho é tratado nos currículos como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT). O documento que trata dos TCTs afirma que

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (Brasil, 2019, p. 7).

Ainda de acordo com o supramencionado documento,

A inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar (Brasil, 2019, p. 12).

Sobre o sentido da transversalidade trazida pelo documento, pode ser entendida como

[...] aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2019, p. 7).

Sobre a transversalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação, normas de caráter obrigatório, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução N.º 4, de 13 de julho de 2010, e que se baseiam “no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (Brasil, 2010, artigo 1º) e nos princípios de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, na “valorização da experiência extraescolar” e na “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as

práticas sociais” (Brasil, 2010, artigo 4º) aborda a transversalidade em seu texto, mais especificamente no capítulo um do título quatro, que trata das formas para a organização curricular.

Antes, porém, preconiza que o currículo

[...] deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (Brasil, 2010, artigo 13, parágrafo 1º).

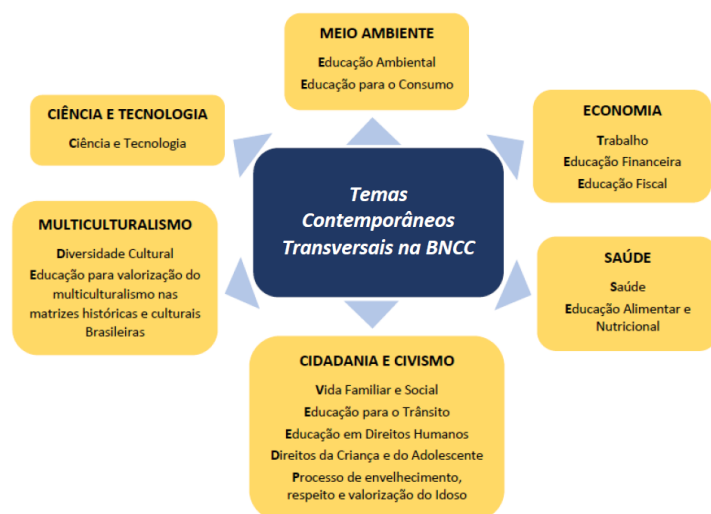
Assim, o documento entende a transversalidade como “uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas” (Brasil, 2010, artigo 13, parágrafo quarto).

A referência trazida à transversalidade, pelas DCNs, e também aos temas não disciplinares que devem ser abordados, “seja em decorrência de determinação por leis específicas, ou como possibilidade de organização na parte diversificada do currículo” demonstra “a preocupação em apontar a responsabilidade da educação escolar com o compromisso por uma formação voltada para o pleno exercício da cidadania, que atendam aos fins democráticos e também “da aquisição dos conteúdos clássicos, bem como dos conteúdos sociais de interesse da população que possibilitem a formação de um cidadão crítico, consciente de sua realidade e que busca melhorias” (Almeida, 2007, p. 70; Brasil, 2019, p. 8-9).

Diante de todo o exposto, observa-se que os temas contemporâneos transversais não são, portanto, meras recomendações, assim como eram tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas uma referência obrigatória, em âmbito nacional, ou seja, são temas que devem, obrigatoriamente, ser incorporados aos currículos escolares e propostas pedagógicas das instituições de ensino, “preferencialmente de forma transversal e integradora”, e respeitadas as “respectivas esferas de autonomia e competência” (Brasil, 2018, p. 19), destacando-se aqui a orientação para que “os sistemas de ensino trabalhem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares” (Brasil, 2019, p. 14).

A BNCC aponta, portando, seis macro áreas temáticas, as quais, por sua vez, englobam quinze temas contemporâneos transversais, conforme demonstra a figura 2:

Figura 2 - Macroáreas e Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.



Fonte: TCTs (Brasil, 2019).

Conforme se observa, a partir da figura acima, a cidadania é trazida como uma macroárea (Cidadania e civismo) que abrange, entre seus TCTs, a Educação em Direitos Humanos e os Direitos da Criança e do Adolescente. Não se nota, nesta macroárea, a temática do trabalho, tampouco dos direitos necessários para o mundo do trabalho, para a necessária compreensão de suas relações, de seu significado histórico e social. O trabalho, portanto, é um TCT, englobado pela macroárea da Economia, juntamente com os temas de Educação Financeira e Educação Fiscal.

A determinação do trabalho, enquanto um TCT, teve como marcos legais (figura 3), por exemplo, o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso VI do artigo 3º da LDB), a diretriz de orientação para o trabalho, que deve ser observada pelos conteúdos curriculares da educação básica (inciso III do artigo 27 da LDB), além dos artigos 35 e 36 da LDB, que apontam, respectivamente, as finalidades do ensino médio e a forma como devem ser estruturados os currículos dessa etapa da educação básica, além de outros documentos, como o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com duração de nove anos e a Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta mesma etapa.

Figura 3 - Marcos legais dos TCTs.

| Temas Contemporâneos Transversais | Marco Legal |
|---|---|
| Educação Fiscal | Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação, Nº 413, de 31/12/2002 |
| Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras | Artigos 210, 215 (Inciso V) e 216, Constituição Federal de 1988. Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso XI; Art. 26, § 4º, Art. 26-A e Art. 79-B), Nº 10.639/2003, Nº 11.645/2008 e Nº 12.796/2013, Parecer CNE/CP Nº 3/2004, Resolução CNE/CP Nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 7/20106. |
| Educação para o Consumo | Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Proteção do consumidor). Lei Nº 13.186/2015 (Política de Educação para o Consumo Sustentável). |
| Educação para o Trânsito | Nº 9.503/1997. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). Decreto Presidencial de 19/09/2007. |
| Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso | Lei Nº 10.741/2003. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). |
| Saúde | Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 6.286/2007 |
| Trabalho | Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso VI; Art. 27, Inciso III; Art. 28, Inciso III; Art. 35 e 36 – Ensino Médio), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 |
| Vida Familiar e Social | Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 |

Fonte: TCTs (Brasil, 2019).

Apesar disso, entende-se que uma abordagem transversal do trabalho, que considere não apenas o sentido de ingresso e formação para o mercado produtivo, para o emprego, mas também os mundos do trabalho, levando em conta a historicidade, a criticidade e os aspectos jurídicos que permeiam suas relações, no sentido de um ensino jurídico introdutório aos direitos da classe trabalhadora, também atenda aos documentos citados e aos anseios sociais, no sentido de formar juventudes e cidadãos e cidadãs críticos (as), conscientes de seus direitos, e também dos seus deveres e que, assim, possam ter participação ativa na sociedade, propondo mudanças significativas na realidade em que estejam inseridos (as), sendo portanto, também um aspecto de formação para a cidadania.

Sabe-se também que a linguagem jurídica muitas vezes é complexa e, por isso, elitizada, o que torna difícil a sua compreensão para grande parte da população leiga, aqui compreendida por aqueles e aquelas não profissionais do Direito, como o exemplo de advogados (as), juízes, etc. Dessa forma, a escola, ao proporcionar o acesso e a compreensão desses conteúdos, ainda que de maneira introdutória, assume também o seu papel de democratização do conhecimento, neste caso, o jurídico, proporcionando aos “dominados” o letramento jurídico e cultural necessário à libertação, os quais os dominantes dominam (Saviani, 2020). Tal pensamento coaduna com a necessária democratização da escola, defendida por Libâneo (2014, p. 12), que entende como imperiosa, tão quanto a democratização do acesso e da tomada de decisões no âmbito escolar, a democratização do conhecimento, por meio de uma “adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública” (Libâneo, 2014, p.12).

Nesse sentido, se entende por educação jurídica aquela educação que, por meio do Direito, prepara para o exercício da cidadania, afinal, como assevera a Constituição Federal de 1988, “a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 115, *caput* do artigo 205).

Para Efing e Blauth (2011, p. 197), mesmo o cidadão “em sociedades altamente juridificadas, também é afetado pelo desconhecimento do Direito e, principalmente, da linguagem jurídica”. Desse modo, um ensino jurídico que atue no sentido de promover o conhecimento e a importância dos direitos e deveres dos (as) trabalhadores (as) pode contribuir para o fortalecimento da cidadania dos indivíduos, neste caso, de jovens estudantes do ensino médio integrado, em seus processos formativos rumo ao mundo do trabalho e para a formação de sujeitos críticos, integrais.

Efing e Blauth, por exemplo, acreditam que “a educação jurídica preenche sua função social quando, transcendendo o âmbito do ensino jurídico técnico e formal, alcança também os cidadãos [...], capacitando-os a atuarem de modo consciente em suas relações jurídicas e promovendo a dignidade humana e os valores constitucionais (Efing; Blauth, 2011, p. 197).

Espera-se, assim, que os esforços para o incentivo, a promoção e a efetivação de uma educação ou ensino jurídico, durante a educação básica, mais especificamente, durante o ensino médio, possibilitem o conhecimento das normas jurídicas que regem a existência humana (Efing; Blauth, 2011), habilitando-os ao exercício e a defesa de direitos essenciais a um ativo exercício da cidadania.

Em diversos países, comprovou-se que o analfabetismo jurídico de seus cidadãos, consubstanciado por meio do desconhecimento, muitas vezes quase que total, acerca de seus direitos e deveres e dos seus instrumentos e modos de defesa, prejudicam o exercício da cidadania por parte de sua população (Efing; Blauth, 2011).

Sobre a investigação a respeito da utilização da expressão “analfabetismo jurídico”, Efing e Blauth (2011, p. 199-200) mencionam que

Investigando o uso da expressão “analfabetismo jurídico” nas línguas portuguesa e espanhola, Blauth e Borba observaram três principais empregos: em menção à baixa qualidade do ensino jurídico superior; no discurso popular, para qualificar comentários carentes de embasamento jurídico; e, sobretudo, para designar o desconhecimento dos cidadãos sobre a linguagem jurídica, conceitos jurídicos elementares, e direitos e seu modo de exercício. Conforme esta última concepção, os autores mencionam que, na ausência de termo mais adequado, analfabetismo jurídico pode ser situado no âmbito do analfabetismo funcional ou como utilização metafórica do analfabetismo em si (tal como nas expressões analfabeto político, analfabetismo digital e analfabetismo financeiro); em qualquer das hipóteses, porém, não deve ser utilizado pejorativamente. Diante dos fundamentos anteriormente descritos, entende-se que “analfabetismo jurídico”, inexistindo termo mais apropriado e buscando evitar sua repetição com carga pejorativa, bem expressa a fragilidade do cidadão no cenário de juridificação da vida em sociedade, especialmente na ênfase que dá ao desconhecimento não apenas do direito, mas também da linguagem jurídica.

Assim, observa-se diante da passagem acima exposta, e considerando o cenário de juridificação cada vez maior da vida em sociedade, e diante da complexidade da linguagem jurídica, que apesar de ser uma linguagem científica, o que torna ordinário o seu melhor entendimento e compreensão por parte de profissionais e estudiosos da área, muitas vezes é elitista. Ou seja, conforme bem assinalam Efing e Blauth (2011, p. 201)

[...] respeitado o legítimo âmbito de atuação dos juristas no manejo profissional e científico da linguagem jurídica, sua peculiaridade científica é muitas vezes utilizada para propagar a crença na sua impenetrabilidade científica por parte daqueles que não foram nela iniciados pelo ensino jurídico técnico [...].

É preciso, portanto, desmistificar o entendimento de que a linguagem jurídica é impenetrável, tornando-a acessível à população leiga. Afinal, não apenas a falta de informações e de acesso à materiais dificultam ou impossibilitam o conhecimento jurídico, mas também a falta de acesso em que são veiculadas.

Isso, contudo, só poderá ocorrer quando houver uma aproximação desse conhecimento à sociedade, desde a educação básica.

No que concerne ao conhecimento jurídico trabalhista, por meio do acesso à informação sobre direitos e deveres dos trabalhadores, recentemente, foi firmada uma parceria inédita entre Brasil e Estados Unidos, visando a discussão sobre o problema da precarização do mundo do trabalho e a promoção do trabalho digno que, entre outros objetivos, visa promover o conhecimento sobre direitos trabalhistas, ampliando o conhecimento público acerca desses direitos e capacitando trabalhadores e trabalhadoras para a defesa de seus direitos. (Brasil, 2023b).

Para Borba e Blauth (2010, p. 2872)

A cidadania é um dos cinco fundamentos arrolados no art. 1º da Constituição de 1988 para a construção desse projeto de Estado Democrático de Direito, e a educação, por sua vez, é o instrumento constitucionalmente destinado a, entre outras finalidades, preparar os cidadãos para o seu exercício [...].

Por essa razão, mostra-se necessária um ensino jurídico preparatório para a cidadania, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, que possibilite, nas palavras de Borba e Blauth (2010, p. 2872), o “domínio de um conjunto mínimo de noções jurídicas”, neste caso, o conhecimento justrabalhista que permita o conhecimento necessário para a compreensão e defesa dos direitos da classe trabalhadora.

Assim, a educação jurídica ou ensino jurídico para as relações de trabalho, mais precisamente na etapa do ensino médio, é capaz de contribuir uma formação *omnilateral* dos sujeitos e de uma classe trabalhadora crítica, engajada, consciente pronta para o reconhecimento de situações de violações de direitos e para a defesa destas, pelos meios adequados. Afinal, é somente por meio do

conhecimento que se poderá “agir e refletir sobre o mundo, a fim de modificá-lo” (Hooks, 2019, p. 26).

Aqui adotamos, preferencialmente, o termo educação jurídica, posto que, conforme explicam Borba e Blauth (2010, p. 2873)

Ensino é a atividade de educação exercida predominantemente no âmbito das escolas e das instituições de ensino, segundo os sistemas e níveis de ensino (educação básica, subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior) legalmente delineados pelos artigos 21, 22, 29, 32, entre outros, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Já educação, conforme enuncia o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases, é um conceito mais amplo do que ensino, e “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, em sua personalidade e dignidade, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho.

E todo esse processo perpassa a escola e o currículo escolar, no que se refere a uma abordagem do trabalho, enquanto tema transversal contemporâneo, dadas as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais em curso, que o atingem de maneira sensível, culminando em reformas que tendem, cada vez mais, a fragilizar direitos e precarizar relações.

O currículo, assim, torna-se uma “ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação” bem como “entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância” (Sacristán, 2013, p. 10).

No entanto, conforme expressa o próprio documento dos TCTs, persistem dúvidas e questionamentos sobre como realizar a articulação desses temas com os demais conteúdos, entre outras, como por exemplo, sobre “como trabalhar os temas de forma contextualizada, dentro das áreas do conhecimento, e como mostrar a relevância desses conteúdos para a formação do cidadão” (Brasil, 2019, p. 4).

O documento que trata dos TCTs na BNCC ressalta a importância de associar os conteúdos escolares e as realidades vivenciadas, realizando uma abordagem que vá além dos conteúdos propedêuticos, clássicos, abordando também os conteúdos com fins de crítica social (Brasil, 2019). Ele realiza apontamentos, ainda, sobre a necessidade de

[...] superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem. Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (Brasil, 2019, p. 4-5).

Feitas essas considerações, parte-se agora para uma breve apresentação do projeto pedagógico do curso de Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Automação Industrial do campus Macaé, com o objetivo de analisar como se dá, neste documento, a abordagem transversal do trabalho, conforme as determinações trazidas pela BNCC, buscando evidências ou menções à existência da educação para a cidadania por meio de um ensino ou educação jurídica introdutória para o mundo do trabalho e suas relações jurídicas. Antes, contudo, analisaremos o que dispõe o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) de 2018-2022 do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense).

De acordo com o PPI de 2018-2022 do IFFluminense, “o acesso ao conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar de todos os indivíduos e a construção de uma cidadania plena” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2018, p. 2). Ainda de acordo com PPI, no que se refere às articulações entre trabalho, educação e cidadania, afirma que

A educação é um processo que liberta o homem, torna-o sujeito de suas aprendizagens e produtor de conhecimento a partir de suas próprias experiências e valores (humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos), com sólida base científica, cultural e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho. Assim, a educação é para o trabalho e para a cidadania (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2018, p. 9).

Sobre o currículo escolar, a despeito da simplicidade do seu significado, o qual abarca a seleção sistematizada de conteúdos que o aluno ou aluna deve aprender ao longo de sua trajetória escolar, é necessário pensar em todos os seus elementos condicionantes e por ele condicionados, bem como as dimensões que o atravessam (Sacristán, 2013). Entre essas dimensões, estão o trabalho e a cidadania.

Nesse sentido, o PPI 2018-2022 do IFFluminense, em respeito à missão e aos valores institucionais, estabelece como fundamentos que devem ser observados na construção dos currículos o compromisso com a cidadania, com uma educação inclusiva e emancipatória e com a formação integral, crítica e reflexiva dos sujeitos, “de modo que possam atuar na sociedade que se revela em constante processo de transformação”.

Observa-se também o compromisso dos currículos com o desenvolvimento de ações empreendedoras, o que também é possível destacar na BNCC. Pretende-se abordar, nesta pesquisa, os perigos do empreendedorismo, aposta da agenda neoliberal, desviando o foco da crise do trabalho e do capital, e afastando o Estado de suas responsabilidades sociais.

Sobre uma educação em direitos e deveres na Educação Profissional e Tecnológica, necessária para uma cidadania ativa, o PPPI deixa claro que

A educação profissional é, em primeiro lugar, pautada pela construção do sujeito no seu contexto histórico-social, mas também é profissional, que se orienta pela construção de um cidadão consciente de seus deveres e direitos e capaz de intervir na sociedade (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2018, p. 11).

No que se refere ao termo “trabalho”, esta palavra aparece 37 (trinta e sete) vezes no referido documento, enquanto “mundo do trabalho” 7 (sete) vezes ao longo do referido documento. Entre elas, podemos destacar que, no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica,

[...] os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e desenvolvimento da capacidade de investigação científica são dimensões essenciais à construção da autonomia e dos saberes necessários ao mundo do trabalho (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2018, p. 11).

A partir das análises meramente exemplificativas acima expostas, pretende-se a realização de uma análise sobre como articulam-se no currículo e projeto pedagógico do curso investigado nesta pesquisa, o tema da cidadania e do trabalho, sob a perspectiva de uma formação integral na EPT, que possibilite o conhecimento de direitos e deveres, sob uma ótica emancipadora e crítica da cidadania e, assim, pensar proposta que sinalize o alcance dos objetivos deste projeto de pesquisa.

As relações de trabalho vêm passando por profundas transformações nas últimas décadas, muito em razão das novas formas de acumulação capitalista, que lançam novos olhares e concepções sobre o trabalho e suas relações e impactam, por sua vez, na formação educacional de nível médio e de médio integrado.

As diversas reformas educacionais por quais passou a educação básica no país vêm reforçando uma ideia mercantilizada da educação, acentuando ao longo do tempo, por exemplo, a dualidade estrutural histórica da educação profissional e reforçando a divisão de classes por meio da divisão social do trabalho, levando a diferentes formas de alienação, exploração e à condições e relações de trabalho precarizadas.

É nítido que os processos de transformação por quais passam a sociedade, especialmente aquelas ligadas ao plano econômico, trazem impactos, por exemplo, para o trabalho e para a forma que nos relacionamos com ele, e também para as políticas e práticas educacionais.

Pode-se dizer, portanto, que o trabalho, bem como a maneira como nos relacionamos com ele, assume diferentes formas ao longo do tempo, das transformações sociais, políticas e econômicas, pelas quais tem passado o corpo social ao longo dos anos, constituindo-se em um processo histórico.

Em sua essência, o trabalho deveria ser um meio de satisfação de nossas necessidades, por meio da construção e transformação da existência humana. De acordo com Frigotto (2005), é por meio dele, enquanto ação consciente, que o homem se apropria da natureza, da matéria-prima nela existente, no sentido de transformá-la para a sua sobrevivência; e assim, agindo sobre ela,

modificando-a, constrói e reconstrói a si mesmo. Afinal, diferente dos animais, que agem de acordo com um instinto natural, “programado por sua natureza” (Frigotto, 2005, p. 58), os homens, por meio do trabalho, “criam e recriam [...] a sua própria existência”. Assim, o trabalho constitui-se como algo inerente à natureza humana, em todas as suas dimensões. É por meio do trabalho que o homem modifica a natureza e assim produz os meios e bens necessários à sua existência. Ou seja, sem o trabalho, não há existência humana.

Portanto, o trabalho vai muito além de um emprego ou qualquer atividade laborativa oriunda da venda da força de trabalho, assumindo um significado muito mais amplo. E essa dimensão social do trabalho, transformadora da natureza e do homem, chamada de ontológica, não se confunde com as formas históricas que ele assume.

As transformações dos meios e modos de produção, a globalização do capital, intensificaram a exploração de trabalhadores, gerando uma divisão do trabalho (manual *versus* intelectual) que, por sua vez, levou a uma divisão de classes sociais, ocasionando a perda do sentido social do trabalho, de transformação do homem.

Frigotto (2005), ao mencionar a esfera da necessidade e a da liberdade que delimitam o trabalho humano remete à atual fala de Sabrina Fernandes sobre a importância da observação da realidade e de como o trabalho, na forma como que se assume no sistema capitalista, impede tal observação. De acordo com autora, o fato de termos que “trabalhar” tantas horas e até um pouco para “melhoramos de vida”, dedicando quase todas as horas do dia de trabalho, afeta a saúde física e mental e nos impede de observar a realidade, ou ao menos de ter tempo para observá-la e, assim, desenvolver os nossos próprios mecanismos de compreensão do mundo, da realidade (Fernandes, 2020, p. 14). O trabalho, quando analisado desta forma, reduzido à força de trabalho nos rouba a liberdade, o tempo livre, de escolha, de observação.

O desemprego estrutural, que se agravou a partir da década de 80, e a atual crise do trabalho levaram, continuam levando, muitas pessoas a defenderem o seu fim. Ocorre que o trabalho é um elemento estruturante da sociedade, permitindo a subsistência desta. Ele permite a criação e recriação do mundo e da existência humana não apenas no plano econômico, mas também no âmbito da arte e cultura (Frigotto, 2005, p. 60). Possui, portanto, um princípio educativo, de cunho ético e político, ao constituir-se como um direito, em razão da relação homem-mundo natural na criação e transformação da existência e sobrevivência humana e também como um dever, por demandar a participação de todos na tarefa de transformação da natureza para a produção dos bens necessários à vida. Portanto, sem trabalho não há que se falar em vida humana.

O que discute são as formas assumidas pelo trabalho ao longo dos processos históricos: trabalho como sinônimo de tortura, trabalho escravizado, trabalho sistematizado e hierarquizado, trabalho como único caminho para as classes menos favorecidas e, de forma mais recente, com as mudanças trazidas pelas inovações tecnológicas e científicas, pela globalização do capital, que trouxeram impactos nas formas de organização e gestão do trabalho, desregulamentado, flexibilizado, precário, informal.

Nesse sentido, Frigotto (2005) contrapõe-se à ideia de desaparecimento ou fim do trabalho, reforçando a necessidade de uma visão ampliada sobre ele, de um aprofundamento do seu sentido, da sua reconfiguração e das novas formas de trabalho e suas relações com o ensino médio e a educação profissional.

É necessário, portanto, pensar criticamente o trabalho, como princípio educativo, o que significa pensá-lo “além das formas mercantilizadas do trabalho, das lacunas da profissionalização, para conceber a educação do ser humano em toda a sua potencialidade” (Ciavatta, 2019, p. 34).

Diante de todo o exposto, parte-se, neste momento, para a leitura e análise preliminar do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, investigando como são abordados o trabalho e a preparação para o mundo do trabalho nos currículos dos referidos cursos para, em momento ulterior, investigar, analisar e propor tessituras que possibilitem a inserção do ensino jurídico voltado para as relações de trabalho como instrumento de formação cidadã e de materialização dos princípios da formação humana integral.

A este respeito, de acordo com trecho presente no texto introdutório do Projeto Pedagógico do curso técnico em Automação Industrial, por lei, “[...] os Institutos Federais são, portanto, instituições de educação profissional e tecnológica *multicampi*, dotados de autonomia, pluricurriculares com ensino verticalizado apoiado em pesquisa e extensão, territorialmente sintonizados, apontando a formação integral de seus alunos como meta e utilizando trabalho e tecnologia como princípios educativos”. O documento ressalta ainda que o ensino ministrado no campus Macaé do IFFluminense acatará os ideais e fins previstos na Constituição Federal de 1988, assim como aqueles previstos na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e nas demais legislações convenientes, de forma a atender ao objetivo da formação integral de seus estudantes.

A respeito do local de pesquisa, o *campus* Macaé do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF ou IFFluminense) está situado no município de Macaé, localizado “na região Norte Fluminense, no interior do Estado do Rio de Janeiro, 180 quilômetros da capital”

(Alves; Alves, 2020, p. 444). Resta importante esclarecer que a escolha desse local de pesquisa se deu em razão de tratar-se de uma instituição de educação profissional e tecnológica, tema diretamente afeto a esta pesquisa, bem como por ser o local de trabalho desta pesquisadora, ocupante cargo efetivo técnico-administrativo desde o ano de 2014.

O campus conta com a oferta de Educação Básica, Educação Superior e Pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, na educação básica, o campus oferta cursos técnicos subsequentes e integrados ao ensino médio, em cujas bases se dá o ensino de cultura geral e a formação para o trabalho.

O município de Macaé é o centro econômico produtivo mais importante da região norte-fluminense e passou, ao longo dos anos, por profundas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, acentuadas com a instalação da Petrobras na cidade, o que desencadeou a demanda por formação de mão de obra qualificada e, como consequência disso, a criação da Escola Técnica Federal de Campos (hoje *campus* Macaé do IFFluminense).

Observa-se que a história dessa instituição está bastante relacionada à história recente do município de Macaé, que, desde os anos 1970, passou a abrigar a Petrobrás e, por esse motivo, ampliou consideravelmente a demanda por trabalhadores qualificados para atuar nas muitas empresas que atuam direta ou indiretamente no setor petrolífero (Alves et. al., 2016, p. 82).

A partir da década de 1970, quando se deu a escolha da cidade como reduto central da empresa petrolífera Petrobrás, e tiveram início suas operações na Bacia de Campos, a cidade sofreu grandes transformações, em todos os aspectos. Desde então, inúmeras empresas se instalaram na cidade, multiplicando sua população e demandando profissionais. Isso, sem considerar o grande número de pessoas que foram atraídas pelo estabelecimento dessas empresas no município. O terceiro setor recebeu grande incremento, com a construção de luxuosos hotéis e variados restaurantes com foco no turismo de negócios (Alves et. al., 2016, p. 87).

A instituição foi “[...] criada no ano de 1993, como uma Unidade Descentralizada de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos” (Alves *et al.*, 2016, p. 82), fruto de pressão da sociedade civil à época, e mudanças na infraestrutura e na sociedade macaense. Outro fator que influenciou a criação da escola foi a dificuldade que os estudantes da cidade e municípios vizinhos enfrentaram, entre a década de 70 e 80, para a obtenção de qualificação profissional, visto que a única instituição de formação profissional estava localizada em Campos dos Goytacazes. Nessa época a economia brasileira enfrentava uma crise ocasionada pela hiperinflação, o que dificultava o custeio da educação da população local (Alves *et al.*, 2016).

Com o impacto da hiperinflação, que predominou na economia brasileira na década de 1980, a dificuldade de custeio da educação da população macaense era visível. Os estudantes tinham grande dificuldade para se manter em Campos dos Goytacazes, por causa dos custos com alimentação e deslocamento, entre outros (Alves *et al.*, 2016, p. 95).

Alves *et al.* (2016) destacam que a população macaense reivindicava, portanto, uma escola técnica na cidade, que pudesse suprir as necessidade de educação profissional na região, e portanto,

iniciou-se uma campanha pela construção da escola técnica em Macaé, que envolveu diversos setores da sociedade macaense. Assim,

[...] em 1986, reafirmando a vontade da população macaense, os vereadores Ivan Drumond, Paulo Antunes e Marilena Garcia entregaram ao então Ministro da Educação e Cultura, Jorge Bornhausen, um abaixo assinado contendo trinta mil assinaturas, que pedia a construção da escola técnica federal em Macaé. [...] Ainda em junho de 1987, alunos e professores do Colégio Estadual Luiz Reid elaboraram outro abaixo assinado levado ao prefeito, somando no esforço do estabelecimento da escola técnica em Macaé (Alves *et al.*, 2016, p. 98).

O terreno que hoje abriga o *campus* foi doado pela Prefeitura local e os recursos financeiros empregados na sua construção foram provenientes da Petrobras (Alves; Alves, 2020).

No entanto, foi somente em 08 de junho de 1987 que o prefeito Alcides Ramos assinou a decreto nº. 20/87, que desapropriava, mediante composição amigável ou judicial, o imóvel de propriedade da firma Empreendimento Imobiliária Imboassica Ltda., constante de uma área de 50 mil m², de frente para a Rodovia Amaral Peixoto, situada na Fazenda Guanabara. [...] Enfim, o edital licitatório para a construção da escola foi divulgado em 4 e 5 de maio de 1987 nos jornais de maior circulação, como o Jornal do Brasil, O Globo e Estado de São Paulo. Em entrevista datada de 20 de abril de 1991, era entrevistado o então presidente da Petrobrás, Alfreu Valença, que se dizia empenhado na construção da escola técnica na cidade, já com previsão orçamentária da empresa para a empreitada, e assumindo o compromisso da construção (Alves *et al.*, 2016, p. 98-99).

Tendo iniciado sua obra em abril do ano de 1992, a então denominada UED Macaé (Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Campos), foi inaugurada em 29 de julho de 1993 (Alves *et al.*, 2016). Desde a construção e a inauguração da escola técnica na cidade, o que trouxe diversas mudanças para a comunidade local e a cidade em si, a educação profissional brasileira também passou por algumas transformações. Assim, o que conhecíamos por UED Macaé, com o passar dos anos, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos e, posteriormente, mediante a transformação deste último, tornou-se Instituto Federal Fluminense (Alves *et al.*, 2016), com o advento da Lei Nº 11.892 de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, nesse mesmo ano de 2008, foram implantados os três primeiros cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *campus* Macaé, a saber: os cursos de Informática Industrial, Eletromecânica e Eletrônica. Estes eram integralizados em quatro anos, na busca por uma formação geral sólida, alicerce da formação técnica e, assim, buscava-se também o suprimentos de lacunas identificadas nos processos formativos dos estudantes que chegavam à instituição, desde o início do funcionamento desta (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020).

Cabe frisar, no entanto, que o processo de criação desses cursos, na modalidade integrada ao Ensino Médio teve início no ano de 2005, ano seguinte ao retorno da possibilidade da oferta dessa

modalidade, o que foi possível em razão do Decreto N.º 5.154 de 2004 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020).

Em 2009, o curso técnico em Informática Industrial integrado ao Ensino Médio teve seu nome modificado, passando a chamar-se Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, em Automação Industrial nome este que perdura até o presente.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial, atualmente, é ofertado anualmente no *campus* Macaé do IFFluminense, na modalidade presencial, e pertence ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, possuindo como requisito básico de acesso a conclusão do Ensino Fundamental e a participação em processo seletivo. Conforme consta no PPC do curso, o *campus* Macaé, “por localizar-se próximo de várias empresas ligadas ao setor do petróleo [...], tradicionalmente oferece cursos do eixo Controle e Processos Industriais, mas, nos últimos anos, busca diversificar essa oferta” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 9).

De acordo com o PPC do curso, o mesmo foi elaborado e, depois “revisitado”, em 2019, de forma a analisar e revisar “o perfil profissional que se deseja construir e todo o percurso formativo que se pretende oferecer aos estudantes, considerando, principalmente, as demandas socioeconômicas e as atividades sócio-profissionais da região” e, assim, foram sugeridas mudanças pelo núcleo de servidores responsáveis pela revisão do PPC, buscando “uma melhor adequação ao perfil do egresso e o fortalecimento da integração, além de tornar o curso mais interessante para o estudante” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 8). O documento ressalta ainda que a reformulação teve como objetivo “a formação integral do estudante, respeitando os valores estéticos, políticos da educação, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional” e tendo, ainda, “o trabalho como princípio educativo, integrando a ciência, a tecnologia e a cultura na proposta pedagógica” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 8).

Considerando os objetivos do curso técnico em Automação Industrial, o PPC destaca que o curso “visa o entendimento da complexidade dos sistemas de controle e processos industriais, desempenhando atividades no setor industrial com tecnologia emergente em sistemas automatizados”, salientando ainda que os egressos que se formam no curso devem possuir, conforme perfil profissional da área, a “capacidade para solucionar problemas de sistemas de automação, além de empreender uma visão crítica de todos os tipos de sistemas automáticos baseados em CLP (controladores lógicos programáveis) e em sistemas de aquisição de dados”, entre outras possibilidades de atuação técnica.

Atualmente o curso possui a duração de 6 (seis) semestres letivos, ou seja, 3 (três) anos, com funcionamento presencial e em turno integral. A realização de estágio profissional é opcional, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas para aqueles estudantes que optarem pela sua realização (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020).

A oferta do curso pelo campus se justificou, conforme consta em seu PPC, em razão da “demanda contínua e crescente na região, por profissionais de nível técnico, habilitados a atuar na indústria de petróleo e em atividades de supervisão e controle de processos contínuos, bem como atividades de manutenção associadas a este processo produtivo”, funcionando o curso como uma “alternativa a jovens trabalhadores que procuram uma qualificação em uma área promissora” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 15).

Dados levantados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontaram que, conforme consta no PPC do curso,

[...] do ponto de vista econômico a PETROBRAS estimula a geração de empregos, trazendo junto a si outras empresas que se instalaram na região, atraindo um fluxo de negócios, e mais recentemente de telecomunicações e geração de energia termoelétrica, atividades classificadas como impactantes pela legislação brasileira. A região convive com o estigma de ser estratégica, uma vez que na Bacia de Campos, espalhados por quatro dezenas de campos de petróleo, estão em operação mais de mil poços de óleo e gás. Nesse contexto, destaca-se o Município de Macaé, base principal das operações da PETROBRAS e das empresas a ela relacionadas, estando portanto situado no "epicentro" das atividades brasileiras de exploração offshore (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 16).

Entre os objetivos do curso estão a formação de profissionais “conhecedores das relações entre processos sociais, científicos, culturais e tecnológicos [...]” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 17) e também o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo; a ampliação de seu repertório cultural, o estímulo ao conhecimento e o fomento à cidadania, por exemplo, entre outros objetivos.

De acordo com a Resolução N.º 22 de 02 de abril de 2020, a qual aprova a reformulação do Projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial, a proposta pedagógica do curso “[...] possibilita a integração entre educação básica e formação técnica profissional, trabalhando com conteúdos e projetos interdisciplinares, eixos temáticos, observando as experiências do mundo do trabalho, preocupando-se em provocar o pensamento crítico, objetivando uma ampla formação, cidadã e profissional” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 20).

Quanto ao perfil profissional de seus egressos, no que se refere aos conhecimentos necessários à educação básica de nível médio, o projeto do curso aponta as seguintes qualidades desenvolvidas por seus egressos, pertinentes para a análise desenvolvida nesta pesquisa: integração e

harmonização das concepções de homem, sociedade, educação e ciência; a percepção de si mesmos enquanto agentes sociais capazes de intervir sobre a realidade; o posicionamento crítico e ético frente às ações políticas e empresariais, avaliando o impacto de inovações tecnológicas no desenvolvimento e na construção da sociedade; entre outros (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020).

No tocante à capacidade quanto ao conhecimento, respeito e aplicação de normas que possibilitem a compreensão da sociedade enquanto “uma construção humana dotada de tempo, espaço e história” o PPC do curso aponta apenas normas relativas à “segurança, saúde e meio ambiente”, não havendo menção às normas relativas à regulação das relações trabalhistas, aos direitos dos trabalhadores (afinal, fala-se da formação profissional para o mundo produtivo, o mundo do trabalho compreendido enquanto mundo do emprego), etc. Há somente menções à formação cidadã, ao preparo para o exercício da cidadania sem, contudo, mencionar o necessário conhecimento sobre direitos e deveres fundamentais ao seu exercício ativo.

Sobre a organização curricular do curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio, foram adotados como princípios norteadores

[...] as diretrizes e concepções dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB nº. 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº. 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial nº. 870/2008. Além de seguir as determinações legais presentes na Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nos princípios e diretrizes definidos no Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFFluminense (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 20).

No que se refere ao trabalho, apontado como valor referente à cidadania, e ao mundo do trabalho e à formação cidadã, conforme consta no texto do projeto do curso, a proposta pedagógica do curso

[...] possibilita a integração entre educação básica e formação técnica profissional, trabalhando com conteúdos e projetos interdisciplinares, eixos temáticos que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, observando as experiências do mundo do trabalho, preocupando-se em provocar o pensamento crítico, objetivando uma ampla formação, cidadã e profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 20).

Sobre a estruturação dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o Conselho Superior do IFFluminense determinou, por meio da Resolução nº 29 de 14 de agosto de 2018, que devem ser compostos por de três núcleos: básico, politécnico e tecnológico.

O núcleo tecnológico conta com 1.240 horas-aula (930 horas) e se caracteriza por apresentar os componentes do currículo que contemplam a maior parte da matriz tecnológica do curso e que possuem maior relação com o perfil do egresso. [...] O núcleo politécnico, por sua vez, é

o espaço de maior integração do currículo, une o núcleo tecnológico e o núcleo básico, por apresentar componentes curriculares estratégicos que aproximam esses núcleos. [...] Por fim, o núcleo básico, com 2.960 horas-aula (2220 horas), apresenta os conhecimentos característicos da educação básica de nível médio, por contemplar os componentes curriculares com menor ênfase tecnológica e menor aproximação com o perfil do egresso (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 21).

Assim, de acordo com o PPC do curso, o seu currículo

[...] a partir da união de trabalho, ciência e cultura, proporciona a formação de um profissional com os conhecimentos necessários para atuar como um técnico que domina e compreende os fundamentos da atividade que realiza, capaz de realizar a crítica necessária sobre os diversos processos relacionados ao mundo do trabalho (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 22).

Feitas, portanto, as devidas considerações sobre o curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio, a partir do que dispõe o seu projeto pedagógico, partiremos agora para a análise, de fato, de como se dá abordagem de temas relacionados ao trabalho e ao mundo do trabalho, investigando como se dá, nesse contexto, o efetivo preparo para o exercício da cidadania, considerando como requisito essencial para esse exercício, a educação que possibilite o conhecimento mínimo acerca dos direitos e deveres necessários para uma participação ativa na vida em sociedade, de forma crítica e consciente, condizente com os princípios da educação politécnica e de formação *omnilateral*.

Nesta pesquisa, consideram-se, de forma específica, os conhecimentos jurídicos mínimos necessários para o mundo do trabalho, compreendido aqui como a seara das relações empregatícias, mas não somente atendo-se a elas, mas considerando também a importância da compreensão dos mundos do trabalho, que perpassam a compreensão da importância do trabalho para a constituição do homem, da relação entre trabalho e educação, e como estes são afetados pelas transformações do capital, interferindo, portanto, na noção de cidadania e no exercício desta, com a precarização do mundo do trabalho, do desconhecimento acerca de direitos e da fragilização ou mesmo perda desses, entre outros aspectos relevantes para uma educação libertadora e emancipadora.

De acordo com Ramos (2017, p. 21) é a classe trabalhadora “que, efetivamente, produz a existência social da humanidade”. Nada mais importante, portanto, que voltar nossos olhares para a formação crítica e consciente da classe que vive da venda da sua força de trabalho, propiciando-lhes o letramento jurídico mínimo necessário para que possam atuar na defesa de seus direitos e assim, munindo-a dos conhecimentos, ferramentas e meios ao seu empoderamento, para que, dessa forma, exerçam a sua cidadania ativamente.

Assim, mais uma vez o PPC do curso reforça a questão de uma formação ampla, que para além da formação profissional, permita a formação de cidadãos e cidadãs, que exerçam o

pensamento crítico. Isso será possível, de acordo com o documento, por sua proposta pedagógica, a qual

[...] possibilita a integração entre educação básica e formação técnica profissional, trabalhando com conteúdos e projetos interdisciplinares, eixos temáticos, observando as experiências do mundo do trabalho, preocupando-se em provocar o pensamento crítico, objetivando uma ampla formação, cidadã e profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 20).

Chega-se neste momento, portanto, à análise da matriz curricular do curso em si, lembrando que, em um primeiro momento, buscou-se identificar a abordagem temática da educação para a cidadania, por meio do ensino jurídico para o mundo do trabalho, ao longo do texto do PPC do curso técnico de Automação Industrial integrado ao ensino médio, por meio da pesquisa pelas palavras e/ou expressões “cidadania”, “direito”, “direitos”, “trabalho”, “mundo do trabalho” (ou “mundos do trabalho”), “trabalhadores (as)”, “trabalhistas”, “relações de trabalho”, “relações empregatícias/de emprego”, “emprego”, “educação/ensino jurídico” ao longo do texto da matriz, conforme disposto no quadro 1 a seguir, de forma a analisar pontualmente como essas temáticas são trazidas pelo currículo do curso. Em um segundo momento, buscou-se analisar os componentes curriculares afins à temática, entre eles, as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, componentes curriculares pertencentes ao núcleo básico do curso.

Quadro 1 - Palavras e expressões encontradas no PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do campus Macaé do IFFluminense

| | PPC do curso de E.M.I. ao técnico em Automação Industrial |
|-------------------------------------|---|
| Cidadania | 5 |
| Direito (s) | 7 |
| Educação e/ou Ensino jurídico | 0 |
| Emprego | 9 |
| Mundo(s) do Trabalho | 8 |
| Relações empregatícias / de emprego | 0 |
| Relações de trabalho | 0 |
| Trabalho | 46 |
| Trabalhadores (as) | 3 |
| Trabalhistas | 0 |

Fonte: Da autora (2023)

Em relação à palavra “direito(s)”, nota-se a sua menção, por sete vezes, no PPC do curso. Contudo, apenas em três dessas aparições verifica-se o sentido que interessa a essa pesquisa. Ainda

assim, não houve relação com os direitos trabalhistas, especificamente, mas sim aos Direitos Humanos, ao referir-se aos currículos que trazem conteúdos relacionados à educação em Direitos Humanos.

Já em relação ao termo "emprego" foram encontradas nove aparições, contudo, no sentido de ocupação, cargo ou função no mercado de trabalho, verificou-se apenas duas menções, na apresentação do curso no PPC, no tocante à menção à importância da instalação da Petrobras na cidade de Macaé para este município, o que gerou a maior procura e oferta de empregos na cidade.

A palavra "trabalho" foi citada, ao todo, quarenta e seis vezes. A primeira vez, relacionada à expressão princípio educativo do trabalho, na apresentação do curso, ao se referir à atenção direcionada, na reformulação do PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio, à integração entre ciência, cultura e tecnologia, tomando por base o trabalho (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 8), em sua relação com a educação, direcionados à formação do homem e ao desenvolvimento de suas potencialidades, de sua autonomia, convergindo para a sua emancipação, o que remete à *politecnia* e à formação *omnilateral*. Observa-se tal referência, mais uma vez, ao tratar da orientação seguida pela proposta pedagógica do curso, conforme se verifica na passagem abaixo

Em 2019 escrevemos este projeto devido a necessidade de repensar na oferta visando à formação integral do estudante, respeitando os valores estéticos, políticos da educação, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional. Tendo o trabalho como princípio educativo, integrando a ciência, a tecnologia e a cultura na proposta pedagógica (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 10).

Mais adiante, assim como em outros trechos do documento, refere-se, pela primeira vez, ao mundo do trabalho. Contudo, o sentido trazido pela expressão contempla apenas a acepção estrita de "mercado de trabalho", com uma associação estritamente econômica da formação profissional.

Cabe ressaltar que essa instituição atende não somente a alunos de Macaé, mas também das cidades de Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, dentre outras. Recebendo alunos oriundos do ensino fundamental, onde o IFF Campus Macaé é a única alternativa de ensino público, gratuito e de qualidade, que possibilita a formação profissional. Sendo assim, os estudantes do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio são oportunizados a ingressarem no mundo do trabalho no eixo de controle e processos industriais, por se tratar de um profissional importante para os setores da economia associados a essa área de atuação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 16).

Adiante, ao tratar da organização curricular, destaca a presença da integração na proposta pedagógica do curso, por meio do trabalho com conteúdos e projetos interdisciplinares, aponta o trabalho, porém associado ao consumo, como um valor referente à cidadania, a princípio mais ligado ao cotidiano da vida das juventudes, que deve ser abordado pelos eixos temáticos, ao que tudo indica, de forma perpassada, ou seja, transversal.

Trata-se de um currículo que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula educação, ciência, tecnologia e cultura. A proposta pedagógica do curso possibilita a integração entre educação básica e formação técnica profissional, trabalhando com conteúdos e projetos interdisciplinares, eixos temáticos que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, observando as experiências do mundo do trabalho, preocupando-se em provocar o pensamento crítico, objetivando uma ampla formação, cidadã e profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 20).

Logo, já que se observa tanto a questão e a preocupação da preparação dos estudantes do curso para o ingresso no mundo do trabalho, entendido como o mercado de trabalho, nada mais justo que se proponha uma educação que discuta direitos trabalhistas e outros assuntos de relevância para uma formação crítica e social das juventudes para o trabalho, indo além da mera questão do emprego, permitindo-lhes o posicionamento no mundo, diante de suas complexidades e desafios, discutindo-se questões como aquelas referentes à inclusão social, à importância dos direitos da classe trabalhadora, ao desemprego estrutural, ao mundo do trabalho, em geral, e seus atravessamentos (incluindo aqui questões de gênero, raça, de pessoas com deficiência), possibilitando a formação de uma classe trabalhadora apta ao exercício de uma cidadania ativa, entendimento que vai além de questões referentes a uma aparente inclusão proporcionada pelo poder de consumo, que movimenta a economia por meio do acesso ao trabalho e ao emprego.

Contudo, não há menção a uma educação ou ensino jurídico, tampouco relacionado ao mundo do trabalho, por meio de uma educação em direitos trabalhistas e/ou deveres da classe trabalhadora. A menção que se faz, no PPC do curso, sobre o conhecimento e aplicação de normas, na acepção mais próxima àquela pretendida nesta pesquisa (no sentido de regras, leis), diz respeito às capacidades desenvolvidas relacionadas ao perfil do egresso do curso, que deve ser capaz de “conhecer, respeitar e aplicar normas de segurança, saúde e meio ambiente, entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 18-19), sem, contudo, referir-se à normas justaltrabalhistas, ainda que em seu PPC, conste que a proposta pedagógica do curso afirme que observa as experiências do mundo do trabalho ao trabalhar com conteúdos e projetos interdisciplinares, conforme se verifica abaixo, no item 6 (seis) do projeto pedagógico do curso técnico integrado em automação industrial, sobre a sua matriz curricular:

A proposta pedagógica do curso possibilita a integração entre educação básica e formação técnica profissional, trabalhando com conteúdos e projetos interdisciplinares, eixos temáticos, observando as experiências do mundo do trabalho, preocupando-se em provocar o pensamento crítico, objetivando uma ampla formação, cidadã e profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 24).

Muito embora cite-se, nas ementas e conteúdos programáticos, bem como nos objetivos, das disciplinas citadas anteriormente (a saber, História, Sociologia e Filosofia), temas como a “formação da classe operária”, “trabalho feminino”, “sindicalismo”, “divisão internacional do trabalho”, referentes, neste caso, à disciplina de História (integrante do núcleo básico do curso) por exemplo, não há menção explícita à temática de direitos trabalhistas nem nos conteúdos programáticos nem nas ementas, tampouco nos objetivos propostos.

Há, contudo, a referência e o intento de compreensão de como o conhecimento é produzido historicamente e como este reflete o mundo que vivemos, quem somos, como produzimos e a nossa forma de posicionamento sobre o mundo, diante desse conhecimento historicamente construído, como se observa a seguir, nos objetivos dispostos para a disciplina de História, na primeira série (ou ano) do curso: “compreender a forma produção do conhecimento histórico em suas diversas formas e seu papel para a reflexão sobre quem somos, sobre como é o mundo em que vivemos e sobre como podemos agir neste mundo [...]” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 57).

Neste ponto, por exemplo, poderia, facilmente, encaixar-se o conhecimento jurídico, diante das transformações sofridas pelo mundo do trabalho diante do cenário econômico produtivo mundial, trazendo, por exemplo, o tema da Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e como esta se modifica a partir das transformações do sistema de produção capitalista, trazendo os impactos das transformações técnicas científicas informacionais na organização do trabalho e nos direitos da classe trabalhadora, ressaltando a importância destes últimos na história e formação da classe operária por meio de sua historicização. Tal conhecimento se faz importante e necessário por atuar, em um cenário de crescente precarização do trabalho, como um “instrumento para o exercício de uma cidadania ativa e aprimoramento do agir ético, contribuindo para a edificação de uma educação profissional emancipatória” (Lamas; Miranda; Oliveira, 2018, p. 421).

Mais adiante, também em relação à disciplina de História, porém na segunda série (ou ano) do curso, no tocante aos objetivos que se deseja alcançar nesta etapa, fala-se em, por exemplo,

Conhecer a crise da sociedade internacional no início do século XX e suas consequências econômicas, políticas e culturais. Entender a dinâmica das transformações históricas ao longo do século XX e a constituição do mundo em que vivemos em suas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 60)

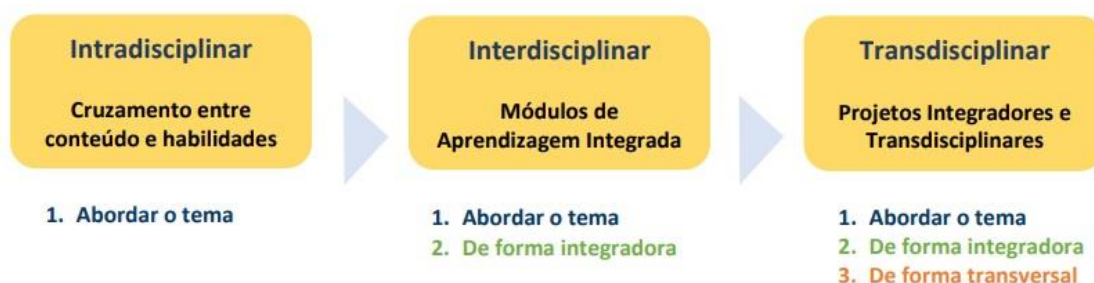
Já como objetivos da supracitada disciplina, na terceira série ou ano do curso, aparecem entre os objetivos da etapa “desenvolver o pensamento crítico autônomo através da capacidade de reflexão profunda sobre as condições sociais e históricas de produção da realidade social e do pensamento sobre essa realidade”.

Observa-se, diante das passagens acima extraídas do PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do campus Macaé do IFFluminense, diversas possibilidades de abordagem transversal do trabalho, por meio do ensino jurídico, seguindo assim as orientações e preceitos trazidos pela BNCC, e que, conforme destacam Colares e Cruz (2021, p. 1), oportunizem “o acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia”.

Assim, a disciplina de História, se apresenta, por exemplo como um dos componentes curriculares presentes no PPC do curso técnico em Automação integrado ao ensino médio do campus Macaé que possibilitam, de forma enriquecedora a abordagem do trabalho e para o trabalho, enquanto TCT, priorizando o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa nas juventudes, futuros trabalhadores e trabalhadoras, seja de forma intradisciplinar ou seja de forma transversal por meio de um ensino jurídico, de acordo com os conteúdos programáticos e objetivos desse componente curricular, previstos no PPC do curso analisado.

A figura 4, disposta abaixo, no entanto, indica possibilidades de abordagem dos TCT, destacando a transdisciplinaridade.

Figura 4 - Formas de abordagem dos TCTs.



Fonte: Brasil (2019)

Assim, de forma geral, são múltiplas as possibilidades e benefícios de um ensino jurídico para o mundo do trabalho, para o conhecimento e promoção dos direitos dos trabalhadores. Contudo, não há menção a um ensino jurídico para o mundo do trabalho no PPC do referido curso, apenas meras e subjetivas aproximações temáticas sem, no entanto, que esteja explícito o asseguramento deste tipo de ensino e aprendizagem. A única área da ciência jurídica expressamente mencionada ao longo do PPC refere-se aos Direitos Humanos, ainda que não exista um detalhamento sobre como se dão as abordagens referentes a essa temática.

O mesmo se observa nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, muito embora a disciplina de Sociologia discuta questões pertinentes a esta pesquisa, conforme conteúdo programático da

disciplina, para a segunda série (ano) do curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio, disposto no PPC, como por exemplo, a questão da centralidade do trabalho nas sociedades contemporâneas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 98), utilizando como bibliografia básica um dos principais autores trazidos por esta pesquisa, o renomado sociólogo Ricardo Antunes. No tocante a esse componente curricular, por meio de uma rápida pesquisa no seu livro didático, é possível verificar, já na organização do livro, o item “instrumento jurídico”, presente em cada capítulo, que tem o objetivo de apresentar “leis que regulamentam a questão social estudada, demonstrando a importância da ordenação jurídica para a organização da sociedade” (Silva, 2013, p. 4), além do item “Movimentação”, que busca, ao fim de cada unidade, apresentar propostas que visam “estimular os alunos a ‘arregaçar as mangas’ e dedicar-se a uma atividade que explora experiências vinculadas à política e à cidadania” (Silva, 2013, p. 5).

O livro didático do componente traz como temáticas de suas unidades, que por sua vez se subdividem em capítulos, por exemplo, “Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo” (unidade 1), abordando questões como a relação entre os indivíduos e a sociedade, podendo-se trazer a discussão a questão das normas sociais, por exemplo, como um dos possíveis pontos de partida para uma discussão acerca de direitos dos trabalhadores, como também o surgimento de classes sociais e o surgimento da classe trabalhadora; “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea” (unidade 3), que aborda, entre outros temas, as relações de poder, democracia, cidadania e direitos humanos, possibilitando, por exemplo, a discussão a respeito da relação entre as normas jurídicas (leis trabalhistas) e os movimentos sociais e a organização da classe trabalhadora, e seus reflexos sobre a cidadania, sobre a dignidade da pessoa humana; “Mundo do trabalho e desigualdade social” (unidade 4), trazendo a questão da divisão do trabalho, da exploração, das transformações sofridas pelas relações sociais com a divisão social do trabalho e da introdução da maquinaria nos processos de produção, o trabalho e o seu cenário atual, a questão da regulamentação do trabalho, abordando a questão da CLT, por exemplo.

A disciplina em questão possibilita o exercício de reflexão crítica sobre a realidade social, e por isso a sua importância para a discussão e a interpretação da realidade, utilizando-se para tanto, do método científico, permitindo um amplo leque de discussões e abordagens. Neste caso em específico, na discussão sobre o mundo do trabalho, com enfoque jurídico, trazendo a importância das leis trabalhistas na formação da classe trabalhadora.

Contudo, conforme verificado junto ao setor de distribuição de livros didáticos do campus Macaé do IFFluminense, de maneira informal, foi informado que os professores do componente

curricular de sociologia não solicitaram a distribuição do material, o que pode sugerir a prescindibilidade da utilização de um material didático com conteúdos enriquecedores à temática desta pesquisa, que constitui em um importante instrumento de formação para a cidadania.

O componente curricular de Filosofia, presente na segunda e terceira séries do curso, também traz possibilidades de abordagem transversal do trabalho, por meio de um ensino jurídico, tecendo relações com a temática da cidadania. Ao abordar, conforme seu conteúdo programático, a questão da polis e a democracia, possibilita a utilização de um dos pilares da metodologia de utilização dos TCTs, como a problematização da realidade (figura 5), por exemplo, ao versar sobre o exercício de direitos na Grécia Antiga e seus reflexos sobre a concepção da cidadania, trazendo a questão da relação entre trabalho e educação para a cidadania grega antiga, proporcionando a reflexão, por exemplo, sobre a cidadania como uma construção histórica e não linear, que varia de acordo com o tempo e com o espaço, e os reflexos do pensamento grego clássico sobre o trabalho e a cidadania, nos dias atuais.

Figura 5 - Pilares da metodologia de trabalho com os TCTs.



Fonte: Brasil (2019)

Há também a indicação da abordagem do trabalho e da alienação em Karl Marx, o que também traz possibilidades de diálogo com o ensino jurídico para as relações de trabalho, discutindo-se sobre a função do trabalho para os indivíduos e para a sociedade, suas concepções históricas, sobre alienação e trabalho alienado, trazendo questões sociais importantes, tais como bem como a relação entre trabalho e consumo, trabalho e direitos, entre outras possibilidades.

Contudo, apesar de todas as possibilidades elencadas acima, não existe, na forma proposta e imaginada por esta pesquisa, um ensino jurídico para o trabalho como instrumento de formação cidadã, de desenvolvimento da autonomia do pensamento e a da criticidade dos alunos, de forma geral, no currículo. Existem, contudo, possibilidades de abordagem transversal do trabalho, utilizando da temática da educação jurídica.

Há de se ressaltar também a importância dos livros didáticos nesse propósito, visto que, após breve análise, especialmente no tocante aos componentes curriculares de sociologia e de História, foram identificados nesses materiais, mais opções de possibilidades de inserção

Não há, a partir dessa análise, a pretensão de que docentes dos componentes curriculares analisados tenham o conhecimento jurídico esperado daqueles (as) que possuam formação acadêmica em Direito. Não se pretende, aqui, formar jovens operadores do Direito.

O que se pretende, como servidores públicos e trabalhadores, é trazer à escola a discussão sobre temas sociais relevantes para vida dos estudantes, para a sua formação omnilateral, como aqueles relacionados ao trabalho e aos direitos dos trabalhadores, tão fragilizados nos últimos anos. E essa discussão é universal, não devendo apenas ser realizada por operadores do Direito. Logo, resta imperioso que seja reforçada, pelos (as) educadores (as), a importância da democratização do acesso ao conhecimento sobre os direitos relacionados ao mundo do trabalho e, mais do que isso, da importância do conhecimento de seus processos históricos de formação, desde a educação básica para uma formação, de fato, cidadã.

5 METODOLOGIA

Antes de adentrar a metodologia, é preciso destacar algumas alterações necessárias e realizadas ao longo desta pesquisa.

A primeira alteração refere-se à opção metodológica quanto à escolha do público alvo e análise dos projetos pedagógicos dos cursos, como descrito no projeto de pesquisa apresentado na fase qualificatória. Tais modificações precisam ser mencionadas, portanto, quando realizada uma análise comparativa com o projeto de pesquisa apresentado durante o exame de qualificação.

Dessa forma, cabe aqui salientar que pretendeu-se, inicialmente, como público-alvo ou participantes da pesquisa os (as) estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado (EMI) aos cursos técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica do campus Macaé do IFFluminense, ou seja, aqueles (as) matriculados (as) na terceira série (ou ano) do ensino médio integrado a esses cursos técnicos, que corresponde ao último ano letivo desses cursos. Ambos os cursos têm a duração de três anos.

Cada série dos cursos acima mencionados contava com duas turmas. Dessa forma, a terceira série de cada curso possuía duas turmas, a saber: 3001 A e 3001 B, referentes ao curso de EMI ao técnico em Automação Industrial; e 3005 A e 3005 B, referentes ao curso de EMI ao técnico em Eletrônica, totalizando, ao final, quatro turmas a serem trabalhadas nesta pesquisa. O campus Macaé oferta ainda mais três cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio, sendo esses os cursos de Eletromecânica, de Meio Ambiente e, por fim, o curso de Logística, sendo este último pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA).

A razão para a escolha dos cursos de EMI em Automação Industrial e em Eletrônica se deu, inicialmente, por duas razões: primeiro, em virtude da necessidade de atendimento ao cronograma desta pesquisa, chegando-se, assim, ao consenso sobre a necessidade de redução do número de turmas e, portanto, de cursos trabalhados, para a aplicação da pesquisa e de seus recursos (questionários, sequência didática, aplicação do produto) em tempo hábil. Cabe ressaltar que o campus Macaé do IFFluminense oferta cinco cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio: Automação Industrial, Eletrônica, Eletromecânica, Meio Ambiente e Logística (este último por meio do programa de educação de jovens e adultos). Cada curso, excetuando os de meio ambiente e o de logística, conta com turmas A e B em cada série, o que demandaria mais tempo para a realização da pesquisa.

Em segundo lugar, a escolha dos cursos de Automação Industrial e de Eletrônica se deu por serem, comumente, cursos com bastante procura do campus, pela comunidade externa, e, por último, por pertencerem ao mesmo eixo tecnológico (de controle e processos industriais).

Portanto, foram definidos como participantes da pesquisa os alunos da terceira série (concluintes) dos cursos técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica, integrados ao ensino médio do campus Macaé do IFFluminense.

A escolha se justificou ainda em razão, suposta por esta pesquisadora, das expectativas desses (as) estudantes, de ingresso no mercado de trabalho, especialmente nesta fase final da educação básica e, portanto, da necessária formação crítica para o ingresso neste universo, do interesse pelo conhecimento das noções de trabalho que esses alunos trazem, de suas experiências cotidianas e contextos de vida, sobre o trabalho e sobre possíveis contribuições de uma educação jurídica no ensino médio integrado como mecanismo para o exercício da cidadania e uma formação emancipadora.

Desta forma, a pesquisa adquiriu caráter intencional da escolha da amostra, enriquecendo a pesquisa em termos qualitativos (Gil, 2019).

Contudo, no que se refere aos cursos escolhidos, foi necessária uma nova redução em razão da baixa, ou praticamente nula, adesão de algumas turmas à pesquisa, e também em razão das dificuldades de compatibilização de horários para a aplicação da pesquisa, mais precisamente, da sequência pedagógica proposta. Alguns estudantes chegaram a alegar, posteriormente, que o semestre estava encurtado, espremido, e que sequer conseguiram horário para o encaixe de um possível estágio supervisionado. Supõe-se, portanto, que a baixa participação na pesquisa, possivelmente, possa ter aqui a sua causa, ou uma delas.

Por fim, após quase um mês comparecendo às salas de aulas das duas turmas de terceiro ano de cada um dos cursos inicialmente escolhidos (Automação Industrial e Eletrônica), momentos esses em que a pesquisa foi apresentada, bem como seus objetivos, riscos e benefícios, metodologia, condições de participação (concordância por meio do preenchimento e assinatura dos termos de consentimento e assentimento, e também do termo de autorização do uso de imagem voz e depoimentos), apenas 13 (treze) estudantes haviam aceitado participar da pesquisa, mediante a entrega dos termos assinados.

Desses, 11 (onze) pertenciam ao curso de Automação Industrial integrado, sendo 9 (nove) estudantes da turma 3001-B e 2 (dois) estudantes da turma 3001-A. Os outros dois participantes pertenciam ao curso de Eletrônica integrado, ambos da turma 3005-B. Nenhum estudante da turma 3005-A participou da pesquisa, pois não foram entregues nenhum termo assinado.

Quadro 2 - Quantidade inicial de alunos por turma x quantidade de participantes por turma

| Turmas / Cursos | Quantidade inicial de alunos (as) por turma de acordo com o sistema Q-Acadêmico¹ | Quantidade de alunos (as) que aceitaram ser participantes da pesquisa |
|--------------------------------------|--|--|
| 3001 A / Automação Industrial | 24 | 1 |
| 3001 B / Automação Industrial | 28 | 9 |
| 3005 A / Eletrônica | 26 | 1 |
| 3005 B / Eletrônica | 25 | 2 |

Fonte: Da autora (2023); Qualidata (c2023)

Informadas as alterações metodológicas executadas, procede a descrição metodológica da pesquisa, com a realização do recorte acima, como informado no início deste texto.

Conforme expressa Gil (2019, p.1), toda pesquisa envolve um processo, o qual se desenvolve em etapas, com o objetivo de “fornecer respostas aos problemas que são propostos”.

Sendo assim, de acordo com seu propósito geral, a presente pesquisa foi enquadrada, de acordo com sua finalidade, como uma pesquisa aplicada, pois voltou-se "à aquisição de conhecimento com vistas à aplicação numa situação específica" (Gil, 2019, p. 26), abrangendo estudos que têm como fim a resolução de problemas "[...] identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem" (Gil, 2019, p. 25). Adotou, ainda, uma abordagem de natureza qualitativa, de objetivo exploratório, posto que almejou proporcionar maior familiaridade e aproximação com o problema da pesquisa (Gil, 2019). Foi verificado, nas diretrizes e currículos escolares do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, a ausência, de forma expressa, de educação ou ensino jurídico voltado para a compreensão das relações de trabalho e emprego, promotora de uma formação emancipatória e crítica, necessárias ao exercício ativo da cidadania (Brasil, 2013). Sobre as relações de trabalho, verificou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apenas mencionam que

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade. A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal. O não entendimento dessa abrangência da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na

¹ A quantidade de alunos (as) por turma não reflete o número real de estudantes efetivamente pertencentes à turma regular, com frequência ativa, visto que muitos, de acordo com docentes, apesar de ainda estarem matriculados, estão em situação de abandono às aulas ou estão apenas cursando dependências na turma.

sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora (Brasil, 2013, p. 208).

Percebeu-se, portanto, que embora haja um destaque para a urgência de uma educação profissional "mais ampla e politécnica" (Brasil, 2013, p. 209) que enfatize a cidadania, a compreensão das mutações no mundo do trabalho, impulsionadas pelas transformações sociais, políticas e tecnológicas (Brasil, 2013), não se observou, nos textos, a menção à uma educação ou ensino jurídico.

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. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, [...] (Brasil, 2013, p. 209).

Chamou a atenção, no mesmo documento, a naturalização da perda da importância do trabalho assalariado, em forma de emprego, firmado contratualmente, e que tem conferido maior proteção ao trabalhador, e a sinalização de uma tendência de perda de direitos trabalhistas consagrados, quando notou-se a afirmação de que

O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-se a importância do trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância. Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. [...] O valor do Conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2013, p. 210).

Nesse sentido, questionou-se se e como a abordagem curricular transversal sobre o universo do trabalho, englobando a educação em direitos e sobre as relações de trabalho, poderia contribuir para uma formação jurídica que venha a possibilitar a compreensão das relações de trabalho e emprego e da importância da proteção jurídica dessas relações em prol da formação integral dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, em sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício ativo de suas cidadanias.

Embora de objetivo exploratório, a pesquisa também possuiu propósitos descritivos, posto que almejou conhecer as características da amostra selecionada, tais como idade, gênero, curso e ano de escolaridade, importância do trabalho e do emprego, objetivos profissionais e colocação no

mercado de trabalho, entre outros, de modo a também identificar possíveis relações entre essas variáveis e o problema de pesquisa (Gil, 2019).

Apresenta-se no quadro abaixo (Quadro 3) a classificação geral da pesquisa.

Quadro 3 - Classificação da pesquisa

| Classificação da pesquisa | | |
|---|---|---|
| Finalidade / Natureza da pesquisa | Pesquisa Aplicada | De acordo com Gil (2017, p. 32), são “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. |
| Objetivos gerais | Pesquisa Exploratória e Descritiva | Exploratória, pois “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 32), e também descritiva, já que “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2017, p. 32). |
| Natureza da abordagem | Pesquisa Qualitativa | Conforme afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. A amostra, na pesquisa qualitativa, tem o objetivo “de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Deslauriers, 1991, p. 58, <i>apud</i> Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32). |
| Método / Procedimento | Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Documental Pesquisa com Survey | Segundo Gil (2017, p. 33) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”. Também é documental pois, assim como a bibliográfica, também utiliza “dados já existentes”, havendo, contudo, uma diferença em relação à primeira, posto que “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...]” (2017, p. 34). Classifica-se ainda como pesquisa com survey, pois como destacam Gerhardt e Silveira (2009, p. 39), “busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter”. |
| Procedimentos adotados na condução da pesquisa qualitativa | Aplicação de questionários; Intervenção pedagógica (aplicação de uma sequência didática) | Primeiro questionário (conhecimento da amostra e delineamento da sequência didática que norteou a elaboração do produto educacional); Sequência didática (explicação temática sobre trabalho, EPT, ensino médio integrado, cidadania, relação entre educação, trabalho, direitos e cidadania; realização de roda de conversa e divulgação de padlet (mural virtual interativo). Esta atividade norteou a elaboração do produto educacional (<i>ebook</i>); Segundo questionário (avaliação do <i>ebook</i>). |

Fonte: Da autora (2023)

Para tanto, realizou-se, em um primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica preliminar de forma a familiarizar-se com as áreas de estudo em questão, tais como o conceito e processo histórico de desenvolvimento da cidadania, as relações entre trabalho, educação e capital, sobre a Educação

Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com o trabalho, o conceito e processo de desenvolvimento do Direito do Trabalho, sobre a abordagem do trabalho e da preparação para o trabalho na BNCC e no projeto pedagógico do curso pesquisado, e também sobre a educação jurídica no ensino médio.

Delimitado o problema de pesquisa, foi realizada nova pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista a realização do levantamento de referências teóricas e também de fontes jurídicas e documentos institucionais, utilizando-se também de dados consolidados provenientes de outras pesquisas e também de projetos institucionais de pesquisa e extensão. Nesse sentido, Gil (2019) destaca que as fontes pesquisadas podem compreender obras de referência, tais como livros, tanto em formato impresso quanto em formato eletrônico, além de artigos e periódicos de referência, teses e dissertações, podendo ainda incluir fonte audiovisual, de maneira a apreender os conhecimentos e todas as informações que já se sabem sobre o problema pesquisado, corroborando com a pesquisa.

O levantamento das referências teóricas foi realizado em portais e bases de dados reconhecidas, em especial *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES. Na busca, foram utilizados os seguintes termos ou palavras-chave: educação, trabalho, ensino médio integrado, cidadania, história, educação profissional, formação integral, educação jurídica, ensino jurídico, mundo do trabalho, direitos trabalhistas, combinados por meio da utilização dos operadores booleanos AND e OR.

Feito o levantamento das fontes bibliográficas e documentais, partiu-se para a seleção dos materiais a serem utilizados e, em seguida, foi realizada uma breve leitura desses materiais selecionados, de forma a selecionar aqueles pertinentes à pesquisa e para um delineamento inicial da construção da estrutura lógica da dissertação. A partir da seleção, foram realizadas a leitura dos materiais bibliográficos previamente selecionados e, a partir dessa leitura, pôde-se verificar outros autores citados com grande frequência e obras de grande referência e relevância para a pesquisa. Dessa forma, pôde ser iniciada, por conseguinte, a escrita inicial da dissertação.

A pesquisa científica almeja a resolução de uma questão ou problema, por meio de uma investigação sistematizada e, para isso, utiliza-se de procedimentos, por meio dos quais investiga-se um grupo, abordando aspectos da realidade, no sentido de descrevê-la, explorá-la ou comprovar hipóteses (Gerhardt; Silveira, 2009).

É preciso ressaltar que o momento seguinte, no qual houve uma geração de dados preliminares junto aos participantes da pesquisa (fase de elaboração do produto educacional), por meio da aplicação de um questionário (Apêndice B), só foi possível em razão da aprovação do projeto de pesquisa pela banca de qualificação do curso (no final de outubro de 2022) e, posteriormente, da submissão do projeto na Plataforma Brasil (no mês de Dezembro de 2022) e, por

fim, da aprovação do seu prosseguimento pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Campus Macaé - RJ (no mês de Maio de 2023), conforme consta em parecer do comitê apresentado no Anexo A desta dissertação.

Contudo, antes do início da geração de dados por meio do primeiro questionário a pesquisa foi, em primeiro lugar, apresentada ao público alvo. Sendo assim, esta pesquisadora compareceu, no mês de maio de 2023, após a aprovação pelo CEP - UFRJ, até a segunda semana do mês de junho, às salas de aula das turmas 3001 A e B, e também das turmas 3005 A e B, do curso de Automação Industrial e do curso de Eletrônica integrado ao Ensino Médio, respectivamente, para apresentar a pesquisa. Inicialmente, verificou-se que as turmas 3001-A e 3001-B, possuíam 24 (vinte e quatro) e 28 (vinte e oito) alunos, respectivamente, referentes ao técnico integrado em Automação Industrial; e 3005-A e 3005-B, as quais possuíam 26 (vinte e seis) e 25 (vinte e cinco) alunos, respectivamente, referentes ao técnico integrado em Eletrônica. Ao todo, a partir do levantamento feito por esta pesquisadora através sistema acadêmico do campus (Qualidata, c2023), a amostra contava então com 116 (cento e dezesseis) alunos e alunas. Contudo, durante comparecimento às salas de aulas das turmas para aplicação do primeiro questionário (para conhecimento dos participantes e delineamento preliminar do produto educacional) verificou-se que esse número era consideravelmente inferior, contando cada turma com uma média de 20 (vinte) alunos por turma, ou até menos, considerando aqueles que cursavam regularmente todas as disciplinas do terceiro ano do ensino médio integrado, não entrando nesse somatório aqueles que apenas estavam matriculados em dependências desta série ou mesmo aqueles (as) evadidos (as) ou em situação de abandono.

Ressalte-se que essa fase preliminar à geração dos dados foi iniciada no mês de maio de 2023 por coincidir, conforme calendário acadêmico do campus Macaé do IFFluminense, com o início do ano letivo no campus Macaé, que ocorreu no dia 8 (oito) de maio de 2023. O tempo para a apresentação da pesquisa foi disponibilizado ao final das aulas de Biologia e de Filosofia, pelos respectivos professores desses componentes curriculares.

A escolha inicial dos dias para a apresentação da pesquisa levou em consideração os dias da semana em que eram ministrados os componentes curriculares de Filosofia, de Sociologia e História, mais intimamente afetos à pesquisa, embora a apresentação pudesse ser realizada em outros dias, posto que o tema do trabalho é um tema contemporâneo transversal que pertence a todas as áreas do conhecimento e atravessa de maneira significativa as vidas e experiências dos estudantes e de suas famílias e também dos educadores.

No entanto é preciso destacar que, até esse essa fase da pesquisa, que envolveu a sua apresentação nas turmas da terceira série do ensino médio dos cursos selecionados, as turmas 3001 A

e B (Técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio) e as turmas 3005 A e B (Técnico em Eletrônica integrado ao ensino médio) não contavam com professor (a) de História, cuja professora substituta entrou em efetivo exercício no cargo no final de Maio de 2023. No tocante à disciplina de Sociologia, conforme verificado nas matrizes curriculares vigentes de ambos os cursos citados, observou-se que não é ministrada na terceira e última série (ano), tendo sua carga horária distribuída nos dois anos iniciais do curso. Quanto à disciplina de Biologia, a escolha se deu em razão da conveniência da disponibilidade de horários para a apresentação e da maior proximidade com o professor da disciplina, orientador desta pesquisa.

Nos quatro encontros realizados para a apresentação da pesquisa, um por turma turma, foi possível discorrer brevemente sobre o tema da pesquisa, seus objetivos, sobre a metodologia das atividades que seriam realizadas, bem como sobre os riscos e benefícios da participação dos (as) estudantes das referidas turmas, além dos requisitos para a ocorrência dessa participação, como o aceite por meio da leitura e assinatura dos termos de consentimento e de assentimento livre esclarecido e também dos termos de autorização de uso de imagem e voz pelos (as) estudantes e pelas pessoas legalmente responsáveis por eles (as), para o caso dos (as) menores de idade. Foi também explicado sobre a possibilidade de desistência de participação na pesquisa, em qualquer fase e sem qualquer penalidade ou prejuízo aos estudantes e/ou seus responsáveis legais.

Nas semanas seguintes à apresentação acima descrita, esta pesquisadora compareceu a cada uma das turmas anteriormente definidas, em mais de uma oportunidade, para o reforço do convite e recolhimento dos termos assinados por aqueles (as) estudantes que haviam optado pela participação, o que durou aproximadamente 01 (um) mês, até, aproximadamente na segunda semana de junho de 2023. Em paralelo, foram enviados e-mails aos estudantes, convidando-os à participação e reforçando, em caso do aceite, a necessidade da entrega dos termos assinados. Ao final desse período, conforme mencionado anteriormente, apenas 13 (treze) estudantes haviam aceitado participar da pesquisa, mediante a entrega dos termos assinados: 11 (onze) pertenciam ao curso de Automação Industrial integrado, sendo 9 (nove) estudantes da turma 3001-B e 2 (dois) estudantes da turma 3001-A; os outros dois pertenciam ao curso de Eletrônica integrado, ambos da turma 3005-B.

Apresentada a pesquisa e recolhidos os termos de assentimento e consentimento livre esclarecido, bem como os termos de autorização de utilização de imagem e voz assinados pelos participantes e pelos (as) responsáveis legais (no caso dos (as) estudantes menores de idade), foi realizada, no início do mês de Junho de 2023, uma pesquisa com *survey* com os participantes no *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense, localizado na região Norte Fluminense do Estado do

Rio de Janeiro, por meio da aplicação de um questionário com perguntas objetivas (Apêndice B), conforme detalhado mais adiante, na elaboração do produto educacional.

A interação com os estudantes, por meio dos questionários, justificou-se em razão da necessidade da ampliação de sua participação na construção e fortalecimento do Ensino Médio Integrado que pauta suas ações pela busca de uma sociedade menos desigual e mais justa e democrática. Assim, de acordo com Araújo e Silva (2017, p. 18)

O Ensino Médio Integrado, contextualizado ao mundo juvenil, passa pela escuta sensível dos estudantes e por oportunizar espaços para que a voz desse segmento seja ouvida e suas propostas aceitas, o que é passo decisivo para a construção de uma escola com sentido e contextualizada. Com isso, a formação para a cidadania, não pode ser uma abstração ou uma promessa, mas, sim, exercício contínuo e diário [...].

Em acordo com os orientadores, ficou definido que os questionários seriam entregues aos participantes em formato impresso, e não via formulário eletrônico (*Google Forms*), conforme descrito no projeto de pesquisa apresentado na fase qualificatória do curso. O primeiro questionário aplicado, que constitui a primeira fase de elaboração do produto educacional, buscou conhecer os participantes e os conhecimentos e experiências prévias trazidos por eles (as), em relação ao trabalho, sobre a temática do trabalho e da educação jurídica, e conhecimentos prévios acerca dos direitos trabalhistas, de maneira a orientar a elaboração de uma intervenção pedagógica (sequência didática) e também a elaboração do produto educacional.

A escolha procedimental da pesquisa com *survey* justificou-se pela busca de informações “diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.39).

Como informado, o instrumento de coleta de dados em questão foi escolhido em razão da quantidade de elementos compreendidos pela amostra, e pela sua finalidade, sendo esta a obtenção de “informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo” (Fonseca, 2002, p. 33). Entre algumas vantagens do seu uso está a economia do tempo e a obtenção de respostas mais precisas. Foram elaborados, portanto, dois questionários para geração de dados da pesquisa.

Por meio do primeiro questionário, que consistia em uma fase preparatória para a elaboração da atividade presencial (aplicação de sequência didática) e também do produto educacional, conforme detalhado mais adiante, buscou-se uma breve descrição de aspectos socioeconômicos dos participantes, identificando também os cursos aos quais pertenciam, buscando uma análise preliminar a respeito do conhecimento e do interesse dos alunos quanto à temática abordada pela pesquisa, e se esse interesse ou se a importância dada ao tema da educação jurídica para o trabalho

pode ter relação com as expectativas dos alunos quanto ao ingresso no mercado de trabalho, fatores como gênero, nível de escolaridade dos pais, etc.

O segundo questionário visou a avaliação do produto educacional pelos estudantes participantes da pesquisa, fechando com *itens de Likert* (Vieira, 2009), de modo a avaliar a importância do material produzido, em formato *ebook*, para a formação de sujeitos *omnilaterais* na Educação Profissional e Tecnológica. Algumas das perguntas fizeram uso de itens de *Likert*, utilizando escalas de mensuração similares, de cinco pontos, de forma a aferir uma dada realidade, de forma que os resultados obtidos seja o reflexo mais próximo desta (Dalmoro; Vieira, 2013).

É preciso, contudo, abrir novos parênteses, desta vez a respeito dos respondentes do primeiro questionário: apenas os (as) estudantes da turma 3001-B (Automação Industrial Integrado) responderam ao primeiro questionário aplicado.

Mesmo após o envio de e-mails e comparecimento às salas de aula das turmas 3001-A e B (Automação Industrial integrado) e das turmas 3005-A e B (Eletrônica integrado), a situação persistiu e, por essa razão, a pesquisa prosseguiu somente com os participantes da turma 3001-B do curso técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do *campus* Macaé do IFFluminense.

Quanto à escolha do local onde foi aplicada a pesquisa, o *campus* Macaé do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF ou IFFluminense), está localizado “na região Norte Fluminense, no interior do Estado do Rio de Janeiro, 180 quilômetros da capital” (Alves; Alves, 2020, p. 444). Resta importante esclarecer que a escolha desse local de pesquisa se deu em razão de tratar-se de uma instituição de educação profissional e tecnológica, tema diretamente afeto a esta pesquisa, bem como por ser o local de trabalho desta pesquisadora, ocupante cargo efetivo técnico-administrativo desde o ano de 2014.

A instituição conta com a modalidade de cursos integrados ao ensino médio, em cujas bases se dá o ensino de cultura geral e a formação para o trabalho. O município de Macaé é o centro econômico produtivo mais importante da região norte-fluminense e passou, ao longo dos anos, por profundas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, acentuadas com a instalação da Petrobras na cidade, o que desencadeou a demanda por formação de mão de obra qualificada, a criação da Escola Técnica Federal de Campos (hoje *campus* Macaé do IFFluminense), fruto de pressão da sociedade civil à época, e mudanças na infraestrutura e na sociedade macaense. O terreno que hoje abriga o *campus* foi doado pela Prefeitura local e os recursos financeiros empregados na sua construção foram provenientes da Petrobras (Alves; Alves, 2020).

Para a fase exploratória, foram utilizados conhecimentos, informações e dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica. Transcorridas essa fase e a fase de pesquisa bibliográfica, formulado o problema da pesquisa e selecionada a amostra, buscou-se conhecer a amostra da pesquisa e, assim, avaliar, entre outros pontos, a percepção da importância da educação jurídica para o trabalho no ensino médio integrado, a percepção sobre o trabalho e expectativas quanto ao momento da conclusão do curso na EPT.

Por meio da percepção desses alunos e alunas, buscou-se verificar, para este grupo, se a ausência de uma educação jurídica em direitos trabalhistas no currículo escolar, de forma transversal e contextualizada, durante seus processos formativos, pode ter deixado lacunas em sua preparação para o mundo do trabalho e do emprego e, assim, pôde-se orientar a elaboração do produto educacional, um *ebook*, que visou o atendimento a todas as séries do ensino médio integrado.

Analisados os dados obtidos, prosseguiu a pesquisa com a elaboração do produto educacional, em formato de *ebook*, visando introduzir, de forma crítica e consciente, jovens estudantes da EPT, que estejam na última série do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial, ao mundo do trabalho e emprego, colaborando assim para sua formação cidadã por meio da educação jurídica voltada para o mundo do trabalho e, por fim, com finalização da escrita da dissertação.

5.1 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme mencionado anteriormente, ao longo do texto que aborda a metodologia empregada nesta pesquisa, previamente à elaboração do produto educacional, foi proposta, da sua elaboração até a sua efetiva aplicação, uma intervenção pedagógica (Zabala, 2014), com a aplicação de uma sequência didática. A intervenção foi dividida em três fases (Quadro 4), as quais compreenderam da sua elaboração à sua aplicação junto aos participantes da pesquisa, delineando, por conseguinte, a elaboração do produto educacional, um livro em formato digital (*ebook*).

Quadro 4 - Etapas da elaboração da Sequência Didática (SD).

| | | |
|---------|---|---|
| 1ª fase | Planejamento de sequência didática (SD) que auxiliará na construção do produto educacional | <p>a. Pesquisa documental para o planejamento, implementação (aplicação) da sequência didática - análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do campus Macaé do IFFluminense;</p> <p>b. Encontro preliminar com os (as) estudantes, para breve apresentação da pesquisa e entrega dos termos de consentimento e de assentimento livre esclarecido e termos de autorização de uso de imagem, voz e depoimentos;</p> <p>c. Aplicação do primeiro questionário, em formato impresso, junto aos participantes da pesquisa. Buscou-se o conhecimento dos participantes da pesquisa e a identificação preliminar dos conhecimentos e experiências prévias trazidos por</p> |
|---------|---|---|

| | | |
|----------------|---|--|
| | | <p>eles (as) em relação à temática do trabalho, dos direitos trabalhistas, de cidadania e ensino jurídico, bem como sobre a abordagem desses temas na escola e sua importância para a formação cidadã. Os dados obtidos orientaram a elaboração da sequência didática e também para verificar a relevância do produto educacional proposto (<i>ebook</i>) e sua elaboração;</p> <p>d. Pesquisa bibliográfica para a elaboração da sequência didática.</p> |
| 2ª fase | Aplicação da Sequência Didática (SD) | <p>Realização de encontro presencial com os (as) participantes da turma 3001-B (curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio), com duração de 45 minutos (correspondente a um tempo de aula).</p> <p>Esse encontro tem como objetivo: a) exibir videoanimação em Motion Graphics "O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)"; b) Exposição de conceitos sobre trabalho, seus sentidos e suas transformações ao longo da história; significado da integração no ensino médio e sua relação com o ensino jurídico para o mundo do trabalho, a importância do conhecimento sobre direitos trabalhistas e a cidadania, seguida por uma roda de conversa sobre os temas abordados, buscando identificar conhecimentos prévios e noções que os jovens estudantes trazem sobre esses temas; c) divulgação de um mural virtual interativo e colaborativo (<i>Padlet</i>).</p> |
| 3ª fase | Avaliação da Sequência Didática | <p>a. Análise dos dados gerados por meio da aplicação do primeiro questionário, da aplicação da sequência didática (roda de conversa e das contribuições feitas pelos estudantes por meio do Padlet) para seleção dos conteúdos do produto educacional (<i>ebook</i>).</p> |

Fonte: Da autora (2023)

Na primeira fase, que consistiu no planejamento da sequência didática, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica para auxiliar na elaboração da sequência pedagógica que, por sua vez, orientou a construção do produto educacional.

De acordo com Zabala (2014, p. 24), sequências didáticas "são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Para Zabala (2014), a opção pela utilização das sequências didáticas justifica-se de acordo com os objetivos e o papel, na aprendizagem, dos conteúdos e atividades propostas.

Assim, num primeiro momento, foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial, por meio da qual pretendeu-se investigar, a princípio, se existia no currículo do curso alguma proposta ou menção de abordagem transversal do trabalho, por meio do ensino jurídico com enfoque no nas relações jurídicas se estabelecem no mundo do trabalho, com a finalidade de contribuir para a formação crítica e da cidadania ativa dos estudantes do curso.

Portanto, buscou-se verificar como se dava a abordagem da temática do trabalho e a formação para o trabalho no currículo do curso selecionado, em uma perspectiva de formação para a cidadania, bem como as possibilidades de inserção de questões relacionadas à educação jurídica voltada para o trabalho para a formação cidadã. Foram examinadas as ementas e conteúdos programáticos dos

componentes, realizando uma busca pelos termos dispostos no quadro abaixo (Quadro 5), de maneira a identificá-los ao longo do texto do projeto pedagógico do curso, situando-os em seguida, de maneira a relacioná-los aos componentes curriculares do curso.

Quadro 5 - Palavras e expressões encontradas no PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do *campus* Macaé do IFFluminense.

| Palavras e expressões | PPC do curso de E.M.I. ao curso técnico em Automação Industrial |
|-------------------------------------|---|
| Cidadania | 5 |
| Direito (s) | 7 |
| Educação e/ou Ensino jurídico | 0 |
| Emprego | 9 |
| Mundo(s) do Trabalho | 8 |
| Relações empregatícias / de emprego | 0 |
| Relações de trabalho | 0 |
| Trabalho | 46 |
| Trabalhadores (as) | 3 |
| Trabalhistas | 0 |

Fonte: Da autora (2023)

Cabe ressaltar que os três primeiros cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *campus* Macaé do IFFluminense foram implantados no ano de 2008, a saber, os cursos de Informática Industrial, Eletromecânica e Eletrônica. Contudo, a criação desses cursos no campus teve início no ano de 2005, posteriormente ao Decreto nº 5.154 de 2004, que trouxe de volta a possibilidade da integração da Educação Profissional no Ensino Médio.

Tais cursos são efetivados em 2006, e logo a discussão ganha as reuniões pedagógicas visando a implantação em todo o Nível Médio, excetuando-se os subsequentes. O ano de 2007 foi de intensa discussão sobre a integração curricular. Finalmente, em 2008 foram implantados três cursos Técnicos Integrados ao Médio - Informática Industrial, Eletromecânica e Eletrônica (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020, p. 10).

Os cursos eram integralizados em quatro anos, na busca por uma formação geral sólida, alicerce da formação técnica e, assim, buscava-se também o suprimentos de lacunas identificadas nos processos formativos dos estudantes que chegavam à instituição, desde o início do funcionamento desta (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020).

O curso Técnico em Automação Industrial, integrado ao Ensino Médio, surgiu pouco tempo depois, no ano de 2009, mediante a adequação da nomenclatura do Curso Técnico Integrado ao

Médio em Informática Industrial, em conformidade com a primeira edição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2020).

Por meio da leitura e análise preliminar do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ensino Médio Integrado ao técnico em Automação Industrial do *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense, buscou-se, também, de forma breve, trazer exemplos de tessituras que venham a possibilitar a abordagem do trabalho, enquanto tema contemporâneo transversal, por meio do ensino jurídico voltado para as relações de trabalho, utilizando-se também de uma abordagem histórica e social dessa temática, devido a sua importância para a classe trabalhadora, como instrumento de formação cidadã e de materialização dos princípios da formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com o Guia prático sobre propostas de práticas de implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), os temas podem ser abordados de maneira intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, conforme disposto abaixo (Figura 6).

Figura 6 - Formas de abordagens dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).



Fonte: Brasil (2019).

Sobre a formação integral dos estudantes, de acordo com trecho presente no texto introdutório do antigo Projeto Pedagógico do curso técnico em Automação Industrial, por lei,

[...] os Institutos Federais são, portanto, instituições de educação profissional e tecnológica multicampi, dotados de autonomia, pluricurriculares com ensino verticalizado apoiado em pesquisa e extensão, territorialmente sintonizados, apontando a formação integral de seus alunos como meta e utilizando trabalho e tecnologia como princípios educativos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2017, p. 10).

O documento ressalta ainda que o ensino ministrado no *campus* Macaé do IFFluminense acatará os ideais e fins previstos na Constituição Federal de 1988, assim como aqueles previstos na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e nas demais legislações convenientes, de forma a atender ao objetivo da formação integral de seus estudantes.

Atualmente, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial é ofertado anualmente no *campus* Macaé do IFFluminense, na modalidade presencial e pertence ao eixo

tecnológico de Controle e Processos Industriais, possuindo como requisito básico de acesso a conclusão do Ensino Fundamental e a participação em processo seletivo.

O curso possui a duração de 6 (seis) semestres letivos, ou seja, 3 (três) anos, com funcionamento em turno integral e com carga horária total de 4.940 (quatro mil, novecentos e quarenta) horas aula, sendo a carga específica da parte profissionalizante de 1.640 (mil seiscentos e quarenta) horas aula.

Ainda nesta primeira fase, conforme descrito anteriormente, foi realizado um encontro preliminar com cada uma das quatro turmas inicialmente pretendidas como participantes da pesquisa, ao final das aulas de Filosofia e Biologia, em momento previamente acordado com os professores de ambas as disciplinas. A escolha inicial dos dias para a apresentação da pesquisa levou em consideração os dias da semana em que eram ministrados os componentes curriculares de Filosofia, de Sociologia e História, mais intimamente afetos à pesquisa, embora a apresentação pudesse ser realizada em outros dias, posto que o tema do trabalho é um tema contemporâneo transversal que pertence a todas as áreas do conhecimento e atravessa de maneira significativa as vidas e experiências dos estudantes e de suas famílias e também dos educadores.

Esses encontros, para apresentação da pesquisa e realização da primeira tentativa de entrega dos termos necessários à participação na mesma, foram realizados em uma semana e consistiram nos momentos nos quais a pesquisa foi brevemente apresentada, destacando seu enfoque na importância da discussão a respeito de um ensino jurídico básico durante o ensino médio, que permita o acesso e a compreensão de conhecimentos jurídicos prévios ao ingresso no mundo do trabalho, sobre a abordagem desses temas na escola e em materiais didáticos ou paradidáticos, bem como destacando o caráter voluntário de participação, os riscos e benefícios, sua finalidade e a metodologia utilizada.

Em seguida foram entregues aos (às) estudantes os termos de consentimento e assentimento livre esclarecido, contendo, entre outras informações, os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, informações sobre o contato do comitê de ética e da pesquisadora e, ainda, sobre o produto educacional pretendido, além dos termos de autorização do uso de imagem, voz e depoimentos. Os (as) estudantes puderam levar os termos para casa para uma leitura atenciosa e foi pedido o prazo de uma semana para a devolutiva dos termos daqueles que aceitassem participar da pesquisa.

Durante os dias que se seguiram, a pesquisadora foi novamente às turmas, bem como enviou e-mails para reforçar o pedido da importância da leitura e assinatura dos termos daqueles que tivessem o interesse de participação na pesquisa, bem como para lembrar do prazo para a entrega dos termos. Contudo, conforme mencionado anteriormente, após quase um mês comparecendo às salas de aulas das duas turmas de terceiro ano de cada um dos cursos inicialmente escolhidos (Automação

Industrial e Eletrônica), apenas 13 (treze) estudantes, das turmas 3001-A, 3001-B e 3005-B, haviam aceitado participar da pesquisa, mediante a entrega dos termos assinados. Nenhum (a) aluno (a) da turma 3005-A entregou quaisquer dos termos, ficando entendido que, dessa forma, optaram pela não participação.

Finalizando a fase de planejamento da sequência didática, foi aplicado o primeiro questionário, de auto aplicação (Vieira, 2009) com perguntas objetivas, fechadas, em formato impresso, junto aos participantes da pesquisa, conforme descrito no Apêndice B. Por meio dele, buscou-se o conhecimento dos participantes e a identificação preliminar dos conhecimentos e experiências prévias trazidos por eles (as) em relação à temática do trabalho, dos direitos trabalhistas, de cidadania e ensino jurídico, bem como sobre a abordagem desses temas na escola e sua importância para a formação cidadã.

De acordo com Vieira (2009) a pesquisa que envolve levantamento de dados torna necessária a utilização de questionários. Conforme afirma a autora,

O questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador [...]. As respostas são transformadas em estatísticas (Vieira, 2009, p. 15).

Para Vieira (2009), apesar de produzirem informações de grande valia para a pesquisa, muitos pesquisadores (as) encontram dificuldades em relação à resposta aos questionários, por parte dos participantes de uma pesquisa, pois embora sejam instrumentos de pesquisa mais baratos e mais fáceis de serem elaborados, respondê-los demanda tempo, atenção e reflexão, o que se constitui em um desafio para pesquisadores (as).

De fato, foi preciso comparecer em diversas oportunidades às turmas dos participantes e respondentes da pesquisa, solicitando a entrega dos questionários preenchidos, o que ocasionou um alargamento do cronograma para a realização da leitura dos questionários e análise dos dados por meio deles obtidos.

Destaque-se ainda que a aplicação do questionário aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, por meio dos termos de consentimento e de assentimento, foi realizada de forma prévia à aplicação da sequência pedagógica, diferente do que fora previsto anteriormente durante o projeto de pesquisa, pois acreditou-se que esta ferramenta de coleta de dados seria melhor aplicada e obteria melhores resultados anteriormente à sequência didática, de forma a orientar a sua elaboração.

Aplicados os questionários, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a elaboração e posterior aplicação da sequência didática, sendo esta a segunda fase de elaboração do produto educacional.

A respeito da proposta metodológica adotada nesta pesquisa, faz-se aqui menção a Zabala (1998, p. 27), ao ressaltar a “concepção do valor que se atribui ao ensino ao ensino” neste trabalho. O autor, utilizando como paradigma o modelo de ensino público espanhol, e que podemos dizer que é perfeitamente aplicável às abordagens de ensino mais tradicionais no contexto educacional brasileiro, pontua que às aprendizagens têm sido atribuídos valores conforme suas potencialidades em “alcançar certos objetivos propedêuticos, quer dizer, determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorizado, deste modo, o valor formativo dos processos que os meninos e meninas seguem ao longo da escolarização” (Zabala, 1998, p. 27).

Nesse sentido, o autor questiona qual deve ser o papel da escola e o que pretendem os educadores, que objetivos desejam que os alunos e alunas consigam (Zabala, 1998).

Em direção à resposta para essa pergunta, esta pesquisa se voltou à importância da escola, especialmente a escola pública, neste caso os IFs (Institutos Federais), para os trabalhadores e trabalhadoras, no sentido de que, historicamente, essa importante instituição de ensino tem formado, ao longo de sua existência, milhares de jovens para o mundo do trabalho. Conforme destaca Libâneo (2014), almejou-se, por meio das atividades desenvolvidas neste trabalho de pesquisa, contribuições para a democratização da escola, o que perpassa pela importância da escola pública para as camadas populares. Democratizar a escola pública, dentre outros fatores e concepções (e seus respectivos reducionismos), consiste em, nas palavras de Libâneo (2014, p. 12),

Democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino. Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida. A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como a ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Partindo-se desse entendimento da função da escola pública na democratização do conhecimento é que foram pensadas esta pesquisa e a elaboração e a aplicação de uma sequência didática, com a proposição de uma sequência de atividades descritas na fase a seguir.

Portanto, em conformidade com o exposto anteriormente, a segunda fase da SD consistiu na aplicação de sequência didática junto aos participantes da pesquisa, a saber, os estudantes da turma

3001-B do curso técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do campus Macaé do IFFluminense.

De acordo com Zabala (2014, p. 24), sequências didáticas "são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos".

Para Zabala (1998, p. 63), "a aprendizagem é uma construção pessoal" que pode atingir um grau de significância maior de acordo com a potencialidade da sequência didática aplicada e, por meio dela e da forma como suas atividades se articulam, determinam-se os objetivos que se deseja alcançar. Para o autor, a elaboração de uma sequência didática deve ser pensada de forma que permita, entre outras coisas, a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática em questão (Zabala, 1998). Além disso, é preciso que se tenha em mente o que será ensinado, quem são os sujeitos da aprendizagem, o tempo de duração da sequência didática, os materiais utilizados, seus objetivos e conteúdos a serem trabalhados, entre outros.

Conforme afirma o autor, de acordo com os objetivos, as atividades da SD podem ser ou mais conceituais, ou seja, há utilização de técnicas expositivas (com utilização, por exemplo, de slides), trabalho com conteúdos conceituais e o objetivo de que "os alunos 'saibam' determinados conhecimentos" (Zabala, 1998, p. 59); mais procedimentais, ou seja, incluem técnicas e métodos (realização de leituras, utilização de textos, diálogos, debates, rodas de conversa, etc); ou mais atitudinais, ou seja, relacionados a valores, normas, comportamentos que desejam desenvolver.

Dessa forma, em síntese, a sequência didática foi proposta e aplicada da seguinte maneira, exposta logo abaixo. Antes, porém, é preciso ressaltar que diante das dificuldades encontradas à captação de participantes, dos entraves surgidos para a aplicação ideal de uma sequência didática com pelo menos dois encontros, e do cronograma disponível e possível para aplicação, a sequência didática precisou ser ajustada para que ocorresse em apenas um encontro.

Quadro 6 - Detalhamento da Sequência Didática (SD)

| | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 1. | Público-alvo | Estudantes do 3º ano/série do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense. |
| 2. | Turma | 3001-B. |
| 3. | Número de participantes | 9 (nove). |
| 4. | Componente(s) curricular(es) | História; Filosofia; Sociologia. |
| 5. | Tema | Trabalho, direitos e cidadania na EPT (Educação Profissional e Tecnológica). |
| 6. | Duração | 01 (um) encontro com duração de 1 (uma) hora. |

| | | |
|-----|---|---|
| 7. | Materiais utilizados | Projetor (Datashow), Notebook, tela para projeção. |
| 8. | Local de aplicação da SD | Sala Multiuso da Biblioteca do <i>campus</i> Macaé do IFFluminense. |
| 9. | Conteúdos trabalhados | Conceitos do trabalho (sentido ontológico e histórico; relação com a educação); transformações do trabalho na história da humanidade; o trabalho sob a ótica das relações de produção; o surgimento da classe trabalhadora e a divisão do trabalho e de classes; o surgimento e a importância da proteção ao trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras; reformas trabalhistas e seus impactos na vida dos trabalhadores (perda de direitos, precarização do trabalho, empreendedorismo, cidadania e dignidade da pessoa humana); importância dos direitos dos trabalhadores; dualidade histórica da educação, EPT e significado da integração no ensino médio; cidadania enquanto construção histórica; importância da educação jurídica para o trabalho no ensino médio integrado para a formação cidadã e a importância desse tema para os (as) estudantes. |
| 10. | Desenvolvimento da SD / Roteiro | <ol style="list-style-type: none"> 1. Exibição de videoanimação em Motion Graphics "O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)", com duração de aproximadamente 10 (dez) minutos, disponível na plataforma <i>Youtube</i>. 2. Exposição de conceitos e problematizações por meio de apresentação na plataforma Canva, exposta por meio de projeção em tela (Apêndice I); 3. Realização de uma roda de conversa, fomentada pela videoanimação acima mencionada, de forma a identificar a existência de conhecimentos prévios e a noção que os jovens estudantes trazem sobre trabalho, direitos e cidadania; 4. Divulgação do mural virtual interativo e colaborativo (<i>Padlet</i>). |
| 11. | Proposta de atividade | Interação com os alunos e alunas por meio de um mural virtual interativo e colaborativo (<i>Padlet</i>). Tempo previsto para a execução da atividade: 15 (quinze) dias a 1 (um) mês. Objetivo: instigar a reflexão e posicionamento crítico dos alunos (as); possibilitar a interação dos alunos (as) por meio de publicações (textos de notícias, reportagens e acontecimentos relacionados à temática dos direitos dos (as) trabalhadores (as)); permitir a exposição de dúvidas ou inquietações sobre a temática dos direitos relacionados ao mundo do trabalho; colaborar, por meio das dúvidas e interações, para a construção de um material informativo e educativo sobre cidadania, trabalho e direitos voltado para a EPT, especialmente para os(as) estudantes da modalidade integrada ao Ensino Médio. |
| 12. | Justificativa da SD | <p>O interesse por essa sequência didática justifica-se a partir das inquietações suscitadas por Freire (1996, p.88), para quem “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” e em razão da importância em fomentar práticas educativas, orientadas por teorias de ensino e aprendizagem consolidadas e por ferramentas pedagógicas, tais como as Metodologias Ativas, no sentido de superar ou aprimorar abordagens tradicionais, trazendo os aprendizes ao protagonismo do processo educativo, indo ao encontro de uma educação que se propõe transformadora da realidade e da sociedade.</p> <p>A frase acima, extraída do livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, nos remonta à própria ideia de Freire sobre a importância da prática pedagógica no sentido de demonstrar as possibilidades de transformação da realidade, a partir de uma educação humanizadora, crítica, dialógica. O autor bem frisa que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996, p.112).</p> <p>É neste complexo mundo em que vivemos e, saindo do macro para o micro, pensando também o panorama nacional, impõe-se a necessidade da formação de sujeitos integrais, críticos, capazes de intervir na sociedade, promovendo ou propondo mudanças significativas e transformadoras da realidade.</p> |
| 13. | Produto final elaborado a partir da sequência didática | Construção conjunta e democrática de um <i>Padlet</i> sobre mundos do trabalho; Elaboração de <i>ebook</i> destinado aos estudantes do EMI. |

a) Realização de encontro presencial com os (as) estudantes, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora, para exibição de videoanimação com duração de aproximadamente 10 (dez) minutos, aula expositiva-interativa para conceituação temática e realização de roda de conversa sobre o tema Trabalho, direitos e cidadania.

Este encontro teve como objetivos, conforme demonstra a figura 7, (1) a exibição de videoanimação em *Motion Graphics* "O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)"; (2) exposição de conceitos e problematizações; (3) realização de uma roda de conversa, fomentada pela videoanimação acima mencionada, de forma a identificar a existência de conhecimentos prévios e a noção que os jovens estudantes trazem sobre trabalho, direitos e cidadania; (4) divulgação de *Padlet*.

Para isso, adotou-se o seguinte roteiro mais detalhado: apresentação e discussão sobre os conceitos ontológico e histórico do trabalho, transformações do trabalho na história da humanidade, o trabalho sob a ótica das relações de produção, o surgimento da classe trabalhadora, o surgimento e a importância da proteção ao trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras, sobre reformas trabalhistas e seus impactos na vida dos trabalhadores (perda de direitos, precarização do trabalho, empreendedorismo, cidadania e dignidade da pessoa humana), a importância dos direitos dos trabalhadores e a importância da educação jurídica para o trabalho no ensino médio integrado para a formação cidadã e a importância desse tema para os (as) estudantes, momento em que se faz importante a escuta e interação dos (as) alunos (as); divulgação de um *padlet*, um mural virtual que estimula a criatividade e a colaboração em sala de aula. Por meio do mural foram divulgados um artigo e reportagens e vídeos sobre as relações de trabalho contemporâneas e direitos trabalhistas, buscando contextualizar e problematizar o que foi exposto e sobre o que foi conversado com os (as) alunos (as) em sala de aula. Foi então solicitado aos (às) estudantes que compartilhassem suas impressões, conhecimentos e inquietações surgidas, também pelo *Padlet*. Tais contribuições poderiam ser em formato de imagens, vídeos, links, textos e etc.

Figura 7 - Metodologia da Sequência Didática (SD).

METODOLOGIA: SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Após o levantamento inicial por questionário (pesquisa com survey) pretende-se a aplicação da seguinte sequência didática:



Fonte: Da autora (2023)

Nesse sentido, a utilização *Padlet* coadunou com a tendência crescente da utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's), as quais cada vez mais dissipam os limites entre físico e virtual, fazendo surgir uma cultura digital, da qual emergem novas maneiras de interação, novas relações e novas formas de expressão do pensamento (Almeida, 2017).

De acordo com Mizukami (1986, p. 1) “há várias formas de se conceber o fenômeno educativo”, o qual, de acordo com a autora, “é um fenômeno humano, histórico e multidimensional”. Logo, trata-se de uma realidade inacabada.

Para a supracitada autora o fenômeno educativo, conforme explicitado acima, comporta múltiplas dimensões que não apenas se encaixam, sobrepondo-se, mas que estabelecem entre si relações e implicações (Mizukami, 1986).

Como ressalta a autora, nesse fenômeno “estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural” Mizukami (1986, p. 1).

Mizukami (1986) destaca ainda que, no fenômeno educacional, alguns dos seus variados aspectos podem ser mais ou menos privilegiados e enfatizados em relação aos demais, a depender da abordagem do processo de ensino utilizada.

Portanto, foram adotadas, para a realização dessa sequência de atividades, a abordagem sócio-cultural, a qual, conforme preceitua Mizukami (1986, p. 85), “ênfatisa aspectos sócio-político-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas”. Mizukami destaca que essa abordagem

Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que

são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam (Mizukami, 1986, p. 85).

Na abordagem sócio-cultural, apesar da ênfase dada ao sujeito do fenômeno educativo, considera-se que a interação entre o homem e o mundo, entre o sujeito e o objeto, é fundamental para que “o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis” (Mizukami, 1986, p. 86).

Ela leva em conta, ainda, que os homens são seres concretos, “situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (Mizukami, 1986, p. 86) e, por essa razão, para que a educação seja válida, “deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto)” (Mizukami, 1986, p. 86).

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria condição concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. [...] Será graças à consciência crítica, cujas características serão analisadas posteriormente, que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo, decidindo, libertando-se, enfim (Mizukami, 1986, p. 86-87).

Esse tipo também reforça a preocupação com a cultura popular, em uma perspectiva freireana, entendendo-se a cultura como a “aquisição sistemática da experiência humana, aquisição esta que será crítica e criadora e não simplesmente armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total” (Mizukami, 1986, p. 87).

Ainda de acordo com essa abordagem, “a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização” (Mizukami, 1986, p. 91), o qual “é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade [...]” (Mizukami, 1986, p. 91). Para o alcance dessa consciência crítica, assumem papéis primordiais a educação e, também, a escola: enquanto a primeira deve, para a tomada de consciência, “provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação” (Mizukami, 1986, p. 94), a segunda deve ser “um local onde seja possível o crescimento mútuo do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades” (Mizukami, 1986, p. 95).

O processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica da Abordagem Sócio-Cultural, adquire uma amplitude maior, no sentido de uma superação de uma educação bancária que permita, por sua vez, a superação da opressão (Mizukami, 1986).

Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições tais como: reconhecer-se, criticamente, como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a

transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens). Ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação. Não há restrições às situações formais de instrução. [...] A educação problematizadora e conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade (Mizukami, 1986, p. 97).

Sobre a relação professor-aluno, nesse tipo de abordagem, considera-se como pressuposto fundamental a horizontalidade (Mizukami, 1986). Os professores devem estar comprometidos com uma prática transformadora, questionadora, no sentido de “criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem” (Mizukami, 1986, p. 99).

Apesar da ênfase aos aportes freireanos, com o embasamento metodológico nos pressupostos da abordagem sócio-cultural, a sequência de atividades aplicadas também trazem alguns aspectos de outras abordagens, tais como a tradicional, visto que também há a transmissão de informações, não se limitando a aprendizagem, contudo, à aquisição dessas informações transmitidas. Houve também uma preocupação com a sistematização dos conteúdos e do conhecimento, sem que este fosse, de maneira nenhuma, tido como acabado. Ressalte-se que os estímulos à reflexão foram a principal preocupação desta pesquisadora, visando à provocação ao pensamento crítico a partir da historicidade dos temas abordados, demonstrando, a todo o momento, que o conhecimento, assim como o homem, é construído historicamente, fruto da dinamicidade dos fatos históricos que perpassam as sociedades, considerando não apenas o tempo, mas também o espaço em que se situam.

Todo o processo educativo é constituído por práticas escolares, muitas vezes diferentes pois refletem os diferentes interesses dos diversos setores da sociedade, especialmente aqueles que compõem as estruturas de poder. Esses interesses, de acordo com Libâneo, se refletem na escola, impactando as práticas escolares, as quais trazem consigo “diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc” (Libâneo, 2014, p. 19).

Diante disso, é importante destacar que esta pesquisa considerou, ainda, os preceitos da Tendência Pedagógica Progressista Crítica-Social dos Conteúdos (Libâneo, 2014). Usa-se o termo progressista pois a pedagogia progressista parte “de uma análise crítica das realidades sociais”, reafirmando, dessa maneira, “as finalidades da educação” (Libâneo, 2014, p. 33). A pedagogia progressista, por sua vez, manifesta-se por meio de três tendências:

[...] a libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (Libâneo, 2014, p. 33).

De acordo com a Tendência pedagógica progressista Crítico-Social dos Conteúdos, parte da escola tem a tarefa primordial de difusão dos conteúdos, os quais devem ser, como pondera Libâneo (2014, p. 40), “indissociáveis das realidades sociais”.

Libâneo (2014, p. 40), ao tratar do desenvolvimento da criticidade e o papel da escola, nessa direção, afirma que

Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. [...] Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

No que se refere aos conteúdos, o autor salienta que, mais que bem ensinados, é necessário que “se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” Libâneo (2014, p. 41).

Conforme dispõe a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, o professor atua como um mediador na relação entre o sujeito e o meio, de cuja relação interativa resulta o conhecimento, orientando e abrindo perspectivas a partir dos conteúdos, sendo estes últimos confrontados pelo aluno em sua busca pela verdade (Libâneo, 2014). E, nessa mediação, a relação entre ambos acaba por tornar-se desigual, mas não em um sentido de autoritarismo, mas de autoridade do professor que, como adulto, possui, de acordo com Libâneo (2014, p. 43), “mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos”, cabendo-lhe ainda “a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais”.

Esta pesquisadora, ao defender e utilizar a tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos como norte para as práticas educativas utilizadas neste trabalho de pesquisa, concorda com Libâneo (2014) e também Freire (1996), que afirmam que a relação pedagógica se faz na relação professores(as)-alunos(as), posto que “não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes”, mas sim,

Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria existência (Libâneo, 2014, p. 46).

Por fim, na defesa da tendência crítico-social dos conteúdos, Libâneo (2014), traz o seguinte questionamento

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a

aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado? (Libâneo, 2014, p. 45).

Sobre a escolha da roda de conversa, buscou-se um método que pudesse promover a abordagem de temas sociais relevantes, tais como a educação e o trabalho e a importância dos direitos trabalhistas para a cidadania, estabelecendo relações entre esses temas e a EPT por meio de uma abordagem mais informal e fora das quatro paredes da sala de aula.

Com essa escolha, buscou-se a discussão sobre os temas levantados com a escuta dos (as) estudantes, instigando-os à reflexão e à participação, por meio da interação entre eles. A utilização da roda também teve o objetivo de identificar e relatar experiências relacionadas ao mundo do trabalho e à educação jurídica na escola, bem como o conhecimento dos alunos sobre direitos trabalhistas e a importância de sua preservação e ampliação para o exercício da cidadania.

A escolha da roda de conversa como ferramenta metodológica se deu também em razão da crença, por parte da pesquisadora, na necessidade em criar, na escola, um espaço de diálogo, bem como democratizar a discussão e o debate sobre o Direito entre os mais jovens, promovendo a compreensão de que é possível, por meio de linguagem simples e acessível, de maneira saudável e sem uma hierarquização acadêmica sobre o “direito”, dialogar sobre temas de tamanha relevância para as juventudes e a sociedade de maneira geral, promovendo assim uma democratização do conhecimento jurídico, fundamental para o exercício de uma cidadania ativa.

Dessa forma, a utilização desse método pretendeu estimular uma educação política das juventudes, necessária ao enfrentamento dos desafios sociais cada vez mais complexos que se apresentam, como exemplo aqueles relacionados ao mundo do trabalho, indo ao encontro da preocupação de diferentes pesquisadores, em diferentes países, no tocante à descrença e apatia dos jovens em relação à política (Castro; Monteiro, 2008), que apontam um "certo distanciamento e uma certa confusão do jovem em relação à política, entendida tradicionalmente" (Castro; Monteiro, 2008, p. 273), muito embora não se possa considerá-los alienados.

De acordo com Castro e Monteiro (2008), os jovens têm sido tratados sempre sob uma perspectiva de futuro e, nesse sentido, vêm sendo historicamente preparados pela escola e também pela família para atuarem politicamente (ou seja, ingressarem nas arenas de negociação coletiva, por meio do diálogo, na resolução de conflitos) ao ingressarem na vida adulta, com a maioridade civil, posto que essa fase da vida corresponderia a um estágio de maturação e de desenvolvimento intelectual e também psicológico que os tornaria aptos à participação política com o ingresso em uma

"sociedade democraticamente organizada" (Castro; Monteiro, 2008, p. 274) e, por essa razão, ocorre um estranhamento e distanciamento dos jovens em relação à política.

Assim, a roda de conversa pode funcionar como um estímulo ao debate sobre temas de grande relevância no cenário político e social, como as transformações no mundo do trabalho, pois, de acordo com Vilarinho *et al.* (2015, p. 751), "[...] são espaços coletivos usados para a discussão e reflexão sobre diversos temas, podendo ser utilizados para distintos fins, inclusive para o planejamento de ações". Por essa razão, a roda de conversa também teve como finalidade contribuir para o planejamento do produto educacional, orientando, tal como os dados gerados pelo questionário, a elaboração do seu conteúdo.

Assim, planejou-se a elaboração do produto educacional de forma participativa, dando voz aos estudantes e valorizando também seus conhecimentos, opiniões e diferentes bagagens de experiências que esses participantes trazem consigo, a partir de suas vivências e de seus contextos sociais, considerando que a roda de conversa permite que seus participantes "[...] expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo" (Vilarinho *et al.*, 2015, p. 756).

Quanto à utilização do *Padlet*, foi dado um prazo para que os alunos colaborassem com o mural, interagindo com as publicações, exteriorizando seus conhecimentos, opiniões, dúvidas e inquietações sobre a temática abordada e o resultado dessas contribuições fariam parte do produto educacional, contribuindo para a escolha dos conteúdos a serem abordados e discutidos no *ebook*.

Aplicada a sequência didática, chegou-se ao momento de análise dos dados gerados por meio de sua aplicação, que constitui a terceira fase da sequência didática.

Para a análise, compreensão e interpretação dos dados obtidos por meio sequência didática também foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), tomando por base os referenciais teóricos adotados, por meio de uma pré-leitura, na qual foram observados os dados e informações aproveitados no trabalho, seguida de uma leitura eletiva, para selecionar as informações que se adequassem ao propósito do trabalho, partindo então para a leitura crítica e interpretativa dos dados (Cervo; Bervian; Silva, 2007), de forma a integrá-los à pesquisa, enriquecendo-a.

Analisados os dados, a pesquisa prosseguiu com a elaboração do produto educacional, conforme destacado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Quadro descritivo da elaboração do produto educacional

| | |
|--|--|
| | Realização de pesquisa bibliográfica, a partir dos dados gerados por meio da sequência didática, que auxiliou a seleção dos conteúdos a serem abordados no <i>ebook</i> , e a forma de abordagem desses conteúdos; |
|--|--|

| | |
|--|---|
| Elaboração do produto educacional | <p>Selecionados os conteúdos, foi iniciada a escrita do produto educacional;</p> <p>Elaboração gráfica do <i>ebook</i>, por meio da ferramenta <i>Canva</i>, plataforma online de design e comunicação visual;</p> <p>Realização de ajustes gráficos do <i>ebook</i>;</p> <p>Realização da normalização bibliográfica do material por bibliotecário-documentalista do campus Macaé do IFFluminense;</p> <p>Revisão ortográfica do <i>ebook</i>, realizada por docente de Língua Portuguesa e Literaturas do campus Macaé do IFFluminense.</p> |
| Aplicação do produto educacional | <p>Envio do produto educacional (<i>ebook</i> intitulado “Juventudes e mundos do trabalho: o ensino jurídico na EPT para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho e para a cidadania”) em formato PDF para os (as) estudantes da turma 3001-B, via e-mail e por meio do aplicativo do <i>Whatsapp</i>;</p> <p>Disponibilização de tempo para leitura (20 dias);</p> <p>Aplicação do <i>ebook</i> por meio da Metodologia Ativa de Ensino da Sala de Aula Invertida, virtualmente, via <i>Google Meet</i>;</p> <p>Aplicação do segundo questionário junto aos participantes da pesquisa (turma 3001-B) para avaliação do <i>ebook</i> aplicado.</p> |

Fonte: Da autora (2023)

Foi realizada, portanto, uma pesquisa bibliográfica, tomando por base os resultados da sequência pedagógica, de forma a selecionar os conteúdos do *ebook* e as possíveis formas de abordagem dos conteúdos e temas envolvidos.

A confecção do produto educacional (*ebook*) teve duração de aproximadamente 03 (três) meses, de julho a meados de outubro de 2023. Cabe ressaltar que os primeiros dados coletados, por meio do questionário, auxiliaram previamente no delineamento do produto, portanto, nesta etapa, caminhou-se para a finalização de sua elaboração.

A elaboração do *ebook* seguiu todas as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com atenção à Norma Brasileira - NBR 6029 (Informação e documentação - Livros e folhetos - Apresentação).

O *ebook* foi elaborado e organizado essencialmente por esta pesquisadora por meio da ferramenta *Canva*. Depois de pronto, o *ebook* foi revisado pelo bibliotecário-documentalista do campus Macaé do IFFluminense e pela docente de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) do mesmo campus, a servidora Olívia Melo Fonseca.

O produto educacional proposto visou a introdução, de forma crítica e consciente, de jovens estudantes da EPT em curso da última série do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense ao mundo do trabalho e emprego, colaborando assim para sua formação cidadã por meio da conscientização da importância e do conhecimento dos direitos trabalhistas, trazendo ainda sua relação com a cidadania, a EPT e o trabalho, bem como a consciência de sua construção histórica.

Para a aplicação e avaliação do produto educacional, foi utilizado um prazo de 20 (vinte) dias. Em razão das dificuldades encontradas para a aplicação do produto de forma presencial, o mesmo foi enviado aos estudantes, por meio de seus *e-mails* e também foi disponibilizado o envio por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* à representante da turma 3001-B, uma das participantes da pesquisa. Esse tempo foi disponibilizado para a leitura do *ebook*, pelos alunos, de forma que, em encontro posterior, fosse realizado novo encontro para a realização de discussão sobre os temas abordados no material, possíveis dúvidas surgidas e avaliação do *ebook* por meio de um segundo questionário.

Pretendeu-se para tanto a utilização da Metodologia Ativa da Sala de Aula Invertida (SAI), por meio da qual foi possibilitado o acesso prévio aos conteúdos abordados (com o envio prévio do *ebook*), de maneira a otimizar o tempo do encontro presencial com a turma 3001-B, do curso integrado ao técnico em Automação Industrial, utilizado para a realização de diálogos sobre as temáticas relacionadas e o levantamento de dúvidas, questionamentos, etc. Essa escolha corroborou com o entendimento de Valente (2018, p. 78), para quem

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas, sendo uma delas a sala de aula invertida (*flipped classroom*).

Logo, planejou-se que o *ebook* fosse previamente disponibilizado aos estudantes da turma selecionada. Em seguida, estimou-se o agendamento de um encontro presencial com as turmas selecionadas, com a duração de 45 minutos, para que fosse realizada uma discussão, com os (as) estudantes, sobre os temas abordados. Nesse momento, pretendeu-se também, conforme mencionado anteriormente, que o produto fosse avaliado pelos alunos e alunas, por meio de questionário, também em formato digital, de forma a trazer à discussão os resultados de sua aplicação, validade, dificuldades encontradas e contribuição para a formação cidadã na EPT.

Contudo, em razão das dificuldades encontradas anteriormente, como as geradas em razão do cronograma de atividades em um calendário já “apertado” (mencionado pelos alunos), com a realização de testes, provas de segundo bimestre, provas semestrais (recuperação) e a realização de um evento anual, com duração de uma semana no campus Macaé do IFFluminense (Exposição de Ciência e Tecnologia - EXPOCIT), não foi possível a realização de um encontro presencial para a discussão e avaliação do *ebook*.

Por fim, foi então agendado um encontro virtual com os alunos, por meio da plataforma *Google Meet*, para a realização da atividade final com os participantes da pesquisa, que consistiu na apresentação do *ebook* e diálogos sobre os temas abordados, culminando na divulgação de questionário eletrônico (*Google Forms*) para avaliação do *ebook* pelos alunos e alunas participantes da pesquisa, o que aconteceu no dia dezoito de outubro de 2023.

Finalmente, após a realização desse encontro virtual e da resposta dos participantes ao questionário, partiu-se para a análise dos resultados obtidos e finalização da escrita da dissertação.

O que se pretendeu, portanto, com a elaboração do produto educacional descrito, em formato de *ebook*, foi o cumprimento do seu papel principal, ou seja, a contribuição para uma formação crítica e para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos jovens estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, por meio da promoção de um ensino jurídico voltado para a preparação para o mundo do trabalho e da compreensão da relação existente entre cidadania, trabalho e direitos, bem como de sua importância para uma educação profissional e tecnológica integrada que possibilite a formação de sujeitos *omnilaterais*.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito dos estudos e pesquisas em educação profissional e tecnológica centradas nas discussões, ações e esforços direcionadas à transformação social por meio do ensino e das práticas escolares, com vistas à efetivação de uma educação crítica, emancipatória, voltada para a construção de uma cidadania ativa, efetivamente participativa, é possível verificar a importância dada às concepções curriculares e ao papel da escola, e dos agentes que nela atuam, para o alcance dessa finalidade.

Muitas dessas discussões nascem dos desdobramentos da relação entre educação e trabalho, e da articulação destes entre si e com cidadania, mais especificamente do contexto de formação para o mundo do trabalho, especialmente em um cenário de transformações fomentado pela velocidade cada vez maior da introdução de novas tecnologias nos processos produtivos, de reorganização do trabalho e de fragilização de direitos.

Urge, portanto, a necessidade de formação de sujeitos integrais, *omnilaterais*, de cidadãos ativos e críticos. Cidadãos que, por meio da articulação entre trabalho e educação, entre educação profissional e educação básica, sejam preparados para sua “incorporação não-conflitante no mercado de trabalho” (Gómez, 1998, p. 15) ao passo que são elevados, enquanto classe trabalhadora, ao nível de conhecimento e de atuação que sempre foram destinados às elites (Ciavatta, 2014), sendo capazes de atuarem politicamente na sociedade, intervindo na vida pública em prol de uma sociedade mais justa e democrática e menos desigual.

Nesse sentido, o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica surge como uma proposta em prol de uma educação omnilateral, politécnica, que busca a superação de uma visão de formação para o trabalho meramente simplificado, garantindo uma formação para a melhor compreensão e leitura do mundo que, por sua vez, possibilite a atuação cidadã (Ciavatta, 2005).

Alguns estudos mostraram que, desde 2013, houve um afloramento de uma cultura política entre as juventudes, com um aumento de sua participação sociopolítica e cultural na sociedade (Gohn, 2018), em decorrência principalmente da onda de protestos que assolou o país naquele ano (Carvalho, 2018).

As demandas juvenis foram ampliadas desde então e, todas elas, de alguma forma, possuem a questão de direitos como um elemento articulador.

Nesse sentido, diante de todo o exposto, e considerando o cenário acima citado, de transformações no mundo do trabalho, que se refletem na educação e na esfera dos direitos, assim como no exercício da cidadania, e na necessidade de práticas educativas transgressoras, que

eduquem para a criticidade, para a autonomia e para a liberdade e, ainda, a sociedade da informação e circulação acelerada de comunicações em que vivemos (Han, 2020), se faz mister um ensino jurídico, ou educação jurídica, conforme fazem uso Efung e Blauth (2011), durante o ensino médio integrado, voltada para o mundo do trabalho e suas relações.

Dessa forma, um ensino (ou educação) jurídico para as relações de trabalho traz contribuições “para a edificação de uma educação profissional emancipatória” (Lamas; Miranda; Oliveira, 2028, p. 422), apresentando-se como um instrumento de capacitação das juventudes para o exercício de uma cidadania ativa, permitindo-lhes uma atuação consciente em suas relações jurídicas laborativas (Efung; Blauth, 2011), por meio do conhecimento acerca de seus direitos e deveres, bem como por meio de uma familiarização com a linguagem jurídica, afinal “também os cidadãos são fragilizados pelo desconhecimento dos direitos e dos instrumentos necessários à sua defesa, e, principalmente, pelo desconhecimento da linguagem jurídica” (Efung; Blauth, 2011, p. 198).

A respeito da importância da educação jurídica para a cidadania, Costa, Motta e Freitas (2017, p. 6) também afirmam que “a educação jurídica confere aos indivíduos condições de exercer a cidadania, no momento em que lhes confere lucidez e percepção sobre a própria condição do homem”.

Assim, torna-se cada vez mais necessário a elaboração de currículos comprometidos com uma educação emancipadora.

Nesse sentido, pretendeu-se, de forma geral, uma análise da PPI 2018-2022 do IFFluminense e do PPC do curso Técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do campus Macaé do IFFluminense, respectivamente o curso a qual pertencem os participantes da pesquisa e o local de aplicação da mesma, de modo a analisar o currículo do curso proposto, de modo a identificar se existe alguma abordagem curricular transversal sobre o universo do trabalho, englobando a educação jurídica sobre e para as relações de trabalho, bem como identificar e propor possibilidades desse tipo abordagem, com o intuito de, por meio do ensino jurídico, possibilitar a compreensão das relações de trabalho e emprego e da importância da proteção jurídica dessas relações, contribuindo para formação omnilateral dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, em sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício de uma cidadania crítica e ativa.

É importante mencionar também que tem se observado, através de pesquisa sobre as diretrizes e os currículos escolares do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica a ausência, de forma expressa, de uma educação ou ensino jurídico voltado para a compreensão das relações de trabalho e emprego, promotora de uma formação emancipatória e crítica, necessárias ao exercício ativo da cidadania (Brasil, 2013). Sobre as relações de trabalho, verificou-se que as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apenas mencionam que

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade. A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal. O não entendimento dessa abrangência da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora (Brasil, 2013, p. 208).

Percebeu-se, portanto, que embora haja um destaque para a urgência de uma educação profissional "mais ampla e politécnica" (Brasil, 2013, p. 209) que enfatize a cidadania, a compreensão das mutações no mundo do trabalho, impulsionadas pelas transformações sociais, políticas e tecnológicas (Brasil, 2013), não se observou, nos textos, a menção à uma educação ou ensino jurídico, nem mesmo a necessidade de compreensão dessas relações trabalhistas e dos direitos e deveres nela envolvidos.

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. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico [...] (Brasil, 2013, p. 209).

Chamou a atenção, no mesmo documento, a naturalização da perda da importância do trabalho assalariado, em forma de emprego, firmado contratualmente, e que tem conferido maior proteção ao trabalhador, e a sinalização de uma tendência de perda de direitos trabalhistas consagrados, quando notou-se a afirmação de que

O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-se a importância do trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância. Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. [...] O valor do Conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2013, p. 210).

Nesse sentido, questionou-se se e como a abordagem curricular transversal sobre o universo do trabalho, englobando a educação em direitos e sobre as relações de trabalho, poderia contribuir para uma formação jurídica que venha a possibilitar a compreensão das relações de trabalho e emprego e da importância da proteção jurídica dessas relações em prol da formação integral dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, em sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício ativo de suas cidadanias.

Diante de todo o exposto, a pesquisa adotou os seguintes objetivos: avaliar como se aborda a preparação para o trabalho no ensino médio integrado à EPT, por meio da análise de documentos institucionais, tais como o PPI do IFFluminense e o PPC do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio, e também por meio da análise da Base Nacional Comum Curricular; identificar a existência de programas, projetos e ações institucionais (tais como projetos de pesquisa e/ou extensão, por exemplo) no *campus* Macaé voltadas para a educação jurídica, que em algum momento tenham realizado uma abordagem com o mundo do trabalho e suas normas jurídicas; identificar junto aos alunos concluintes do ensino médio integrado aos cursos técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica do *campus* Macaé do IFFluminense se, durante seus processos formativos para o mundo do trabalho, houve algum tipo de abordagem, ainda que informalmente, sobre direitos e deveres dos (as) trabalhadores (as), assim como a percepção desses estudantes sobre a importância desse tipo de abordagem na escola, desde a primeira série do ensino médio integrado à EPT, avaliando as noções de trabalho trazidas por esses sujeitos e, por último, casos exitosos de educação jurídica, no ensino médio, voltada para a preparação e compreensão do e para o mundo do trabalho; estimular uma educação jurídica em direito do trabalho, através da elaboração de produto educacional, por meio do desenvolvimento de um livro, em formato *ebook*, de caráter informativo e educativo para o mundo do trabalho.

Para a consolidação desses objetivos, a pesquisa foi aplicada no *campus* Macaé do IFFluminense, tendo como seus participantes nove alunos da turma 3001 B, que corresponde à terceira e última série/ano do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do *campus* supracitado.

A escolha por uma turma de concluintes do ensino médio integrado a um curso técnico se justifica em razão, suposta por esta pesquisadora, das expectativas desses (as) estudantes, de iminente ingresso no mercado de trabalho, especialmente nesta fase final da educação básica e, portanto, da necessária formação crítica para essa inserção, do interesse pelo conhecimento das noções de trabalho que esses alunos trazem, de suas experiências cotidianas e contextos de vida, sobre o trabalho e sobre possíveis contribuições de uma educação jurídica no ensino médio integrado

como mecanismo para o exercício da cidadania e uma formação emancipadora. Dessa forma, a pesquisa adquiriu caráter intencional da escolha da amostra, enriquecendo a pesquisa em termos qualitativos (Gil, 2019).

Conforme descrito na metodologia desta pesquisa, inicialmente, a pesquisa foi prévia e detalhadamente apresentada em sala de aula, à turma 3001 B e, em seguida, foram entregues aos alunos e alunas da turma os termos de assentimento e de consentimento livre esclarecido, bem como o termo de autorização do uso de imagem, voz e depoimentos para aqueles (as) que tivessem optado pela participação. Ao todo, nove alunos da turma entregaram os devidos termos assinados e, assim, foi constituída a amostra final da pesquisa.

A pesquisa científica almeja a resolução de uma questão ou problema, por meio de uma investigação sistematiza e, para isso, utiliza-se de procedimentos, por meio dos quais investiga-se um grupo, abordando aspectos da realidade, no sentido de descrevê-la, explorá-la ou comprovar hipóteses (Gerhardt; Silveira, 2009).

Portanto, com a amostra constituída, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa com *survey* com os participantes no *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense, localizado na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, por meio da aplicação de um questionário impresso, com perguntas objetivas (Apêndice B).

Esse questionário, o primeiro aplicado durante a pesquisa (de um total de dois), buscou conhecer os participantes (idade, gênero, curso e turma) e os conhecimentos e experiências prévias trazidos por eles (as), considerando o contexto social e familiar em que estão inseridos, sobre trabalho, de maneira geral; sobre relações de trabalho e emprego; sobre direitos trabalhistas; sobre ensino ou educação jurídica para as relações de trabalho e a cidadania, de maneira a orientar a elaboração de uma intervenção pedagógica (sequência didática) e também a elaboração do produto educacional.

A escolha procedimental da pesquisa com *survey* justificou-se pela busca de informações “diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.39).

6.1 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS (QUESTIONÁRIO 1 - SONDA GEM PRELIMINAR) - PESQUISA COM *SURVEY*

Nesta fase, que consistiu na fase preparatória para a elaboração da atividade presencial descrita da metodologia da pesquisa (a saber, a aplicação de uma sequência didática) e também do

produto educacional, buscou-se, portanto, através da aplicação de um questionário em formato impresso, com perguntas objetivas e utilizando-se de itens tipo *Likert* (Vieira, 2009), uma breve descrição de alguns aspectos socioeconômicos dos participantes, e também a realização de análise preliminar a respeito do conhecimento e do interesse dos alunos quanto à temática abordada pela pesquisa e, se esse interesse, ou se a importância dada ao tema da educação jurídica para o trabalho, pode ter relação com as expectativas dos(as) alunos(as) quanto ao ingresso no mercado de trabalho, além de identificar fatores como gênero, nível de escolaridade dos pais, etc.

O instrumento de coleta de dados em questão foi escolhido em razão da quantidade de elementos compreendidos pela amostra, e pela sua finalidade, sendo esta a obtenção de “informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo” (Fonseca, 2002, p. 33). Entre algumas vantagens do seu uso está a economia do tempo e a obtenção de respostas mais precisas. Foram elaborados, portanto, dois questionários para geração de dados da pesquisa.

Para a tabulação e análise dos dados gerados pelo questionário, foi utilizado o programa de planilhas *Google Sheets*. A análise e a interpretação dos dados gerados, neste momento de aplicação da pesquisa, se deram com o objetivo de conhecer e se aproximar da amostra selecionada.

Após a apresentação da pesquisa, conforme mencionado no item que descreve seu percurso metodológico, somente 13 (treze) estudantes haviam realizado a entrega dos termos de consentimento e de assentimento livre esclarecido, bem como os termos de autorização de uso de imagem, voz e depoimentos devidamente assinados por eles e/ou por seus responsáveis legais. Desses estudantes, 11 (onze) pertenciam ao curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, sendo 9 (nove) estudantes da turma 3001 B e 2 (dois) da turma 3001 A; os outros dois estudantes pertenciam ao curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, ambos da turma 3005 B. Nenhum estudante da turma 3005 A realizou a entrega dos termos.

Conforme já fora explicado ao longo deste trabalho, em razão das dificuldades encontradas para a realização das atividades propostas com todos os estudantes das turmas acima descritas e da necessidade de atenção ao cronograma da pesquisa, optou-se pela realização das atividades com a turma 3001 B, que constituiu a maior amostra de participantes por turma (nove estudantes), além de terem demonstrado, a princípio, interesse maior pela pesquisa, possuindo inclusive, entre os estudantes participantes, dois bolsistas de projeto de extensão sobre educação jurídica no campus Macaé do IFFluminense.

A interação com os estudantes, por meio dos questionários, justificou-se em razão da necessidade da ampliação de sua participação na construção e fortalecimento do Ensino Médio

Integrado que pauta suas ações pela busca de uma sociedade menos desigual e mais justa e democrática. Assim, de acordo com Araújo e Silva (2017, p. 18)

O Ensino Médio Integrado, contextualizado ao mundo juvenil, passa pela escuta sensível dos estudantes e por oportunizar espaços para que a voz desse segmento seja ouvida e suas propostas aceitas, o que é passo decisivo para a construção de uma escola com sentido e contextualizada. Com isso, a formação para a cidadania, não pode ser uma abstração ou uma promessa, mas, sim, exercício contínuo e diário [...].

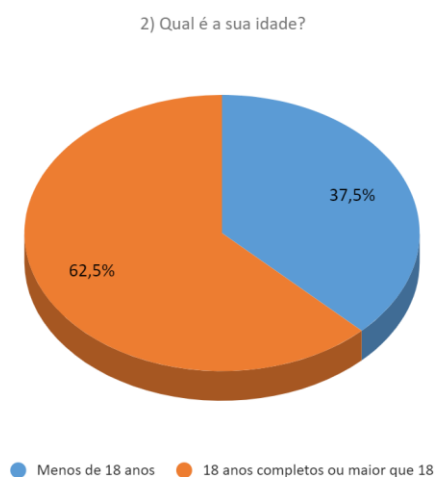
Ressalte-se, contudo, que dos 9 (nove) alunos(as) da turma 3001 B que realizaram a entrega dos termos necessários à participação na pesquisa, apenas 8 (oito) responderam os questionários.

Conforme já mencionado, o *campus* Macaé do IFFluminense conta com mais 4 cursos de Ensino Médio Integrado a cursos técnicos, sendo um deles na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dois desses cursos, assim como o de Automação Industrial, contam com duas turmas por série e, em razão do cronograma ajustado para a conclusão da pesquisa, não seria possível a aplicação da pesquisa em todas as turmas. Foi necessário reduzir o número de cursos e, portanto, de turmas e, dessa forma, ficou definido que seriam escolhidos os cursos que pertencem ao mesmo eixo tecnológico. Assim, ficaram definidos os cursos técnicos em Eletrônica e em Automação Industrial integrados ao Ensino Médio, ambos com duração de 3 (três) anos. Em razão da baixa adesão de participantes do curso de Eletrônica, optou-se por prosseguir a pesquisa apenas com a turma 3001 B do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Automação Industrial.

A opção pela realização da pesquisa com uma turma de concluintes do Ensino Médio Integrado a um curso técnico, ou seja, regularmente matriculados e com frequência regular na terceira série (ano), se deu em razão, suposta por esta pesquisadora, das expectativas desses (as) estudantes, de ingresso no mercado de trabalho, especialmente nesta fase final da educação básica e, portanto, da necessária formação crítica para o ingresso neste universo, do interesse pelo conhecimento das noções de trabalho que esses alunos trazem, de suas experiências cotidianas e contextos de vida, sobre o trabalho e sobre possíveis contribuições de uma educação jurídica no ensino médio integrado como mecanismo para o exercício da cidadania e uma formação emancipadora.

Desta forma, a pesquisa adquiriu caráter intencional da escolha da amostra, enriquecendo a pesquisa em termos qualitativos (Gil, 2019).

Gráfico 1 - Idade dos (as) participantes da pesquisa.



Fonte: Da autora (2023).

Dos oito participantes, 5 (cinco) eram maiores de idade, representando um percentual de 62,5% da amostra, enquanto 3 (três) eram menores de idade, representando um percentual de 37,5% da amostra, conforme verifica-se no gráfico anterior (Gráfico 1).

Quanto ao gênero, a amostra mostrou-se equilibrada, com 4 (quatro) participantes declarando-se pertencentes ao gênero feminino, enquanto os outros 4 (quatro) declararam pertencer ao gênero masculino, o que representou um percentual de 50% para ambos os gêneros.

Questões de gênero têm sido cada vez mais discutidas pela sociedade, principalmente em razão das desigualdades que se operam em todas as esferas das sociedades, de maneira geral, especialmente aquelas que se observam em relação ao mundo do trabalho, aqui compreendido para além do mercado de trabalho, especialmente quando se trata do trabalho invisível, precipuamente o trabalho de cuidado (das tarefas domésticas, dos filhos, do cônjuge, etc), histórica e socialmente destinado ao gênero feminino.

Conforme destaca Feijó (2023), apesar de algumas mudanças ocorridas nas três últimas décadas terem possibilitado uma maior inserção de mulheres no mercado de trabalho, tais como o crescimento da urbanização, especialmente a partir dos anos 1960, quando, de acordo com Badaró “a população urbana ultrapassou a rural”, e também a industrialização, abrindo-se assim “novas perspectivas de trabalho e de atuação para as mulheres” (Rago, 2015, p. 595). Apesar disso, ainda persistem as desigualdades de gênero.

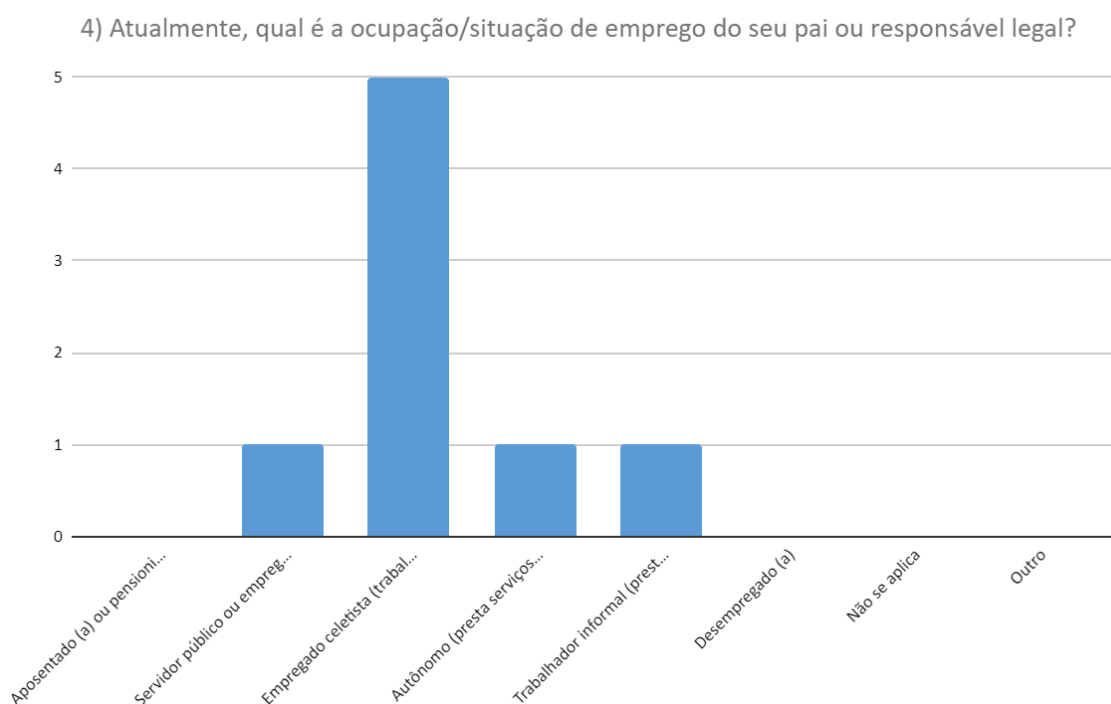
Sobre essas transformações, que se operaram principalmente a partir do século XX no Brasil, Rago (2015, p. 603) destaca que

Evidentemente, as mulheres pobres não estavam apenas nas indústrias do Sudeste. Muitas estavam no campo, trabalhando nas plantações e colheitas, em fazendas e em outros tipos de propriedade rural. Nas cidades, elas trabalhavam também no interior das casas - como

empregadas domésticas, lavadeiras, cozinheiras governantas -, em escolas, escritórios, lojas, hospitais, asilos ou, ainda, circulavam pelas ruas como doceiras, vendedoras de cigarros e charutos, floristas e prostitutas. Entre as jovens que provinham das camadas médias e altas, muitas se tornavam professoras, engenheiras, médicas, advogadas, pianistas, jornalistas, escritoras e diretoras de instituições culturais, como a famosa feminista Bertha Luz. Aos poucos, as mulheres iam ocupando todos os espaços de trabalho possíveis. Falamos sobre a vida das operárias nas fábricas criadas no começo de nossa industrialização, momento particularmente importante para o futuro das mulheres no mundo do trabalho, no Brasil. Nesse contexto, foram definidos códigos sociais e morais, noções de certo e errado, assim como a legislação trabalhista que deveria reger por muitas décadas as relações de trabalho com consequências no lares e na vida social. O espaço público moderno foi definido como esfera essencialmente masculina, do qual mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos.

Sobre a ocupação dos pais ou responsáveis legais (Gráfico 2), dos 8 (oito) participantes respondentes, 5 (cinco) responderam que o genitor é empregado celetista (trabalha com carteira assinada), representando a maioria; 1 (um) respondeu que o genitor é servidor público ou empregado público; 1 (um) respondeu que ser o genitor trabalhador autônomo e 1 (um) afirmou que o genitor é trabalhador informal, realizando os chamados “bicos” esporadicamente, sem qualquer vínculo contratual.

Gráfico 2 - Ocupação do pai e/ou responsável legal



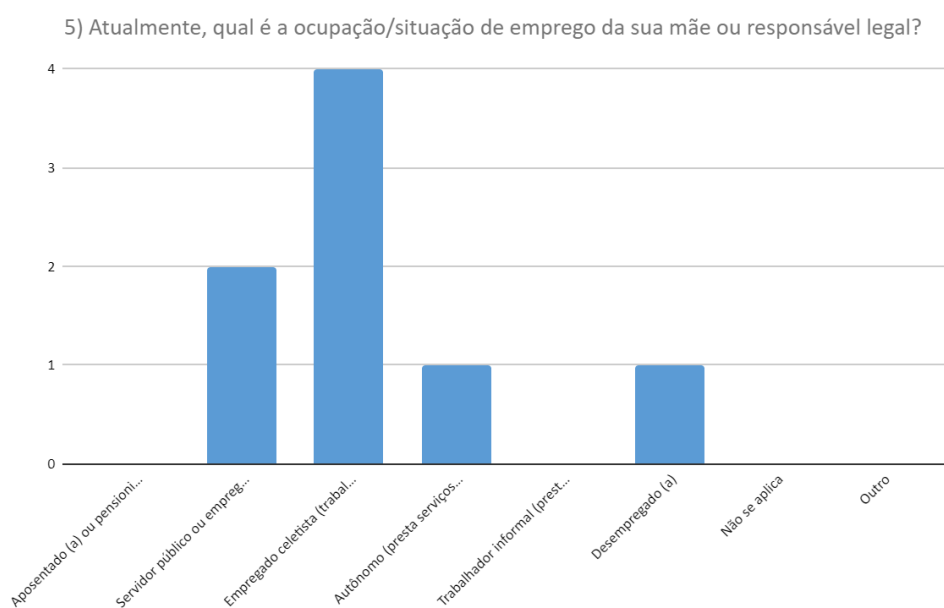
Fonte: Da autora (2023)

Já em relação à ocupação da genitora e/ou responsável legal (Gráfico 3), entre os participantes, 4 (quatro) afirmaram que a genitora é empregada celetista (trabalha com carteira assinada); 2 (dois) responderam que a genitora é servidora pública ou empregada pública; 1 (um)

respondeu que ser a genitora trabalhadora autônoma e 1 (um) afirmou que a genitora encontra-se desempregada.

Simião (2006) destaca que, quando se fala sobre gênero, existem aspectos que são ou menos enfatizados, reconhecendo, contudo, a existência de dois significados possíveis, a saber, o empírico e o analítico. Sobre este último, ou seja, sobre gênero enquanto categoria de análise, o autor ressalta que é verificado quando utilizamos o gênero como um referencial “para compreender uma dada realidade” (Simião, 2006, p. 13).

Gráfico 3 - Ocupação da mãe e/ou responsável legal



Fonte: Da autora (2023)

Nesse sentido, trabalho e educação devem ser discutidos à luz das questões de gênero pois, por meio deles, manifestam-se muitas desigualdades existentes entre homens e mulheres, em diferentes níveis. Essa discussão é marcada ainda por atravessamentos profundos, tais como as questões de raça, por exemplo, não abordadas nesta pesquisa, mas que mostram essenciais para a discussão sobre as transformações no mundo do trabalho e para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e menos desigual.

Os dois gráficos anteriores (Gráficos 2 e 3) apontam uma tendência demonstrada nas pesquisas sobre a relação entre gênero e mercado. Embora a diferença seja pequena, quando comparadas, por exemplo, à ocupação de vaga de trabalho com carteira assinada entre os genitores, é maior a quantidade de pais que trabalham com carteira assinada quando comparada à ocupação de vaga pelas mães. Como detalha pesquisa realizada em 2023, “numa perspectiva global, estima-se

que 50% das mulheres exerçam alguma função remunerada, enquanto entre os homens o percentual chega a 80%. E não é incomum que as mulheres que exercem funções remuneradas recebam salários inferiores aos dos homens” (Nogueira, 2023).

Assim, é importante destacar o papel social historicamente imposto às mulheres, do cuidado do lar e da família, o que pode traduzir o dado que indica que, enquanto todos os pais desenvolvem algum tipo de trabalho remunerado, já os dados sobre a mãe apontam queda no trabalho com carteira assinada e apontam também para o maior número de desemprego.

Sobre isso, Neves (2013) afirma que autores como Bruschini (2000), socióloga que estuda o trabalho feminino, entendem que “um dos fatores que impedem uma melhor situação da mulher no mercado de trabalho é a manutenção do modelo de família patriarcal, que confere a ela a responsabilidade pelas tarefas domésticas e a criação dos filhos” (Neves, 2013, p. 407).

Apesar da natureza essencialmente qualitativa desta pesquisa, é preciso destacar alguns resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que corroboram esses dados. O desemprego, de acordo com o IBGE, “[...] se refere às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Assim, para alguém ser considerado desempregado, não basta não possuir um emprego” (IBGE, 2023).

De acordo com a PNAD Contínua, o desemprego é entendido como “desocupação”, que se refere à quantidade de “pessoas na força de trabalho que estão desempregadas” (IBGE, 2023). Pessoas na força de trabalho, por sua vez, refere-se às “[...] pessoas que têm idade para trabalhar (14 anos ou mais) e que estão trabalhando ou procurando trabalho (ocupadas e desocupadas)”, conforme descreve o IBGE (2023). Estar desempregada (o) e estar fora da força de trabalho, portanto, não são sinônimos.

Conforme detalhou a pesquisa (IBGE, 2023), durante o segundo trimestre do ano de 2023, o índice de pessoas desempregadas representava 8,6 milhões de pessoas, o que representava uma taxa de 8,0 % (oito por cento), demonstrando uma queda em relação ao primeiro trimestre de 0,8%, quando o número de desocupados era maior entre mulheres, pessoas negras e jovens. Cabe ressaltar, no entanto, que esse índice não considera, conforme informado mais acima, os (as) empreendedores e as donas de casa, por exemplo.

Nesse sentido, Simião (2006, p. 18) salienta que “não há como negar que as mulheres enfrentam adversidades muito maiores no mercado de trabalho do que os homens”. Prossegue o autor, afirmando ainda que

[...] a taxa de desemprego feminino tem sido sistematicamente mais alta que a dos homens. Estatísticas não faltam para mostrar o quanto as mulheres sofrem com a dupla jornada, com a

discriminação, com o assédio sexual, com os salários mais baixos, com os trabalhos mais precários, a terceirização e o subemprego, em geral de forma mais aguda que os homens (Simião, 2006, p. 18).

Cabe ressaltar ainda o período de pandemia de covid-19, em que muitas famílias foram acometidas pela perda do emprego e, portanto, da renda familiar, o que agravou o quadro já existente de dificuldades de reincorporação de mulheres no mercado de trabalho, o que levou ao aumento da taxa de desemprego entre as mulheres, quando comparado a dos homens (Fogaça, 2022).

Simião aponta também, portanto, para a necessidade de, ao se discutir gênero e trabalho, que tais discussões não se restrinjam à diferenças de posições, entre homens e mulheres, no mercado de trabalho, compreendendo que essa situação afeta e é afetada, nas palavras do autor,

[...] por fatores enraizados em outras dimensões da vida de homens e mulheres. Da mesma forma, avanços e conquistas nesse panorama não podem ser medidos apenas pela posição em que as mulheres se encontram na estrutura ocupacional deste mercado. Ou seja, o olhar instruído por um conceito de gênero não se limita a observar as posições das mulheres no mercado de trabalho. A realidade, vista com um olhar de gênero (nesse caso, gênero como um instrumento analítico que orienta nosso entendimento sobre um contexto), conduz-nos à indagação, não apenas da posição que um sujeito específico (a mulher) ocupa em uma dada situação. Mas vai além, no sentido de entender quais as relações que se estabelecem entre mulheres e homens, mulheres entre si e homens entre si, de tal forma que, por serem marcadas por preconceitos de gênero, acabam afetando negativamente o desempenho profissional e a vida de homens e mulheres de forma diferenciada (Simião, 2006, p. 18).

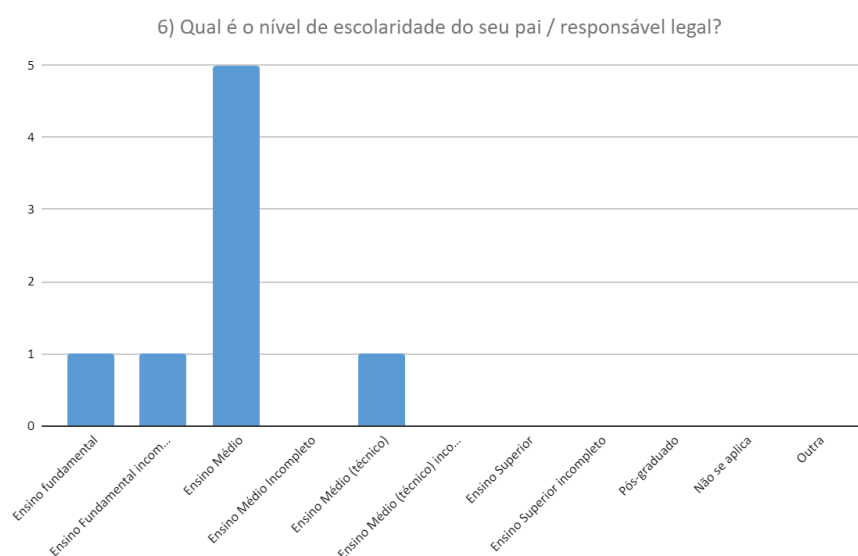
Sobre a compreensão do trabalho apenas enquanto emprego, nas discussões sobre gênero, o autor pontua que não se deve “reduzir a idéia de ‘mundo do trabalho’ apenas ao mercado de trabalho, aquele lugar em que se negocia o valor da mercadoria força-de-trabalho” (Simião, 2006, p. 19), posto que o mundo do trabalho é muito mais abrangente, guardando estreita relação “com os efeitos que preconceitos de gênero trazem para uma mulher trabalhadora na sua família, na sua relação com a vizinhança, com a escola de seus filhos, com suas amigas e seus amigos” (Simião, 2006, p. 19), concluindo que “a ligação entre gênero e mundo do trabalho espraia, assim, seus efeitos para além das relações de trabalho e do mercado de trabalho” (Simião, 2006, p. 20).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis legais, segundo o gênero, ficou demonstrado que, em termos educativos, as mulheres tiveram um avanço melhor, conforme verifica-se nos dois gráficos seguintes (Gráficos 4 e 5).

Dos 8 (oito) participantes, 5 (cinco) declararam que o pai e/ou responsável legal possuía o ensino médio completo enquanto entre os outros três, 1 (um) afirmou que o genitor possuía o ensino médio / técnico, 1 (um) possuía o ensino fundamental completo e 1 (um) sequer completou o ensino fundamental. Verifica-se, portanto, que o maior nível de escolaridade atingido entre os genitores foi o ensino médio e o ensino médio/técnico, com nenhum dos pais alcançado os estudos em nível superior.

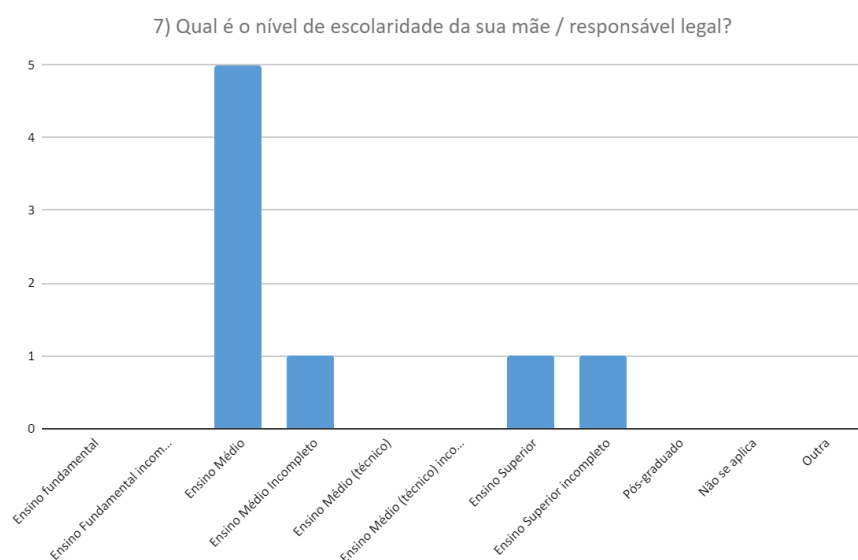
Já entre as mães, dos 8 (oito) participantes, a situação foi um pouco diferente, exceto pelo ensino médio, visto que 5 (cinco) participantes também declararam que a mãe e/ou responsável legal possuía o ensino médio completo. Já entre os outros três participantes, 1 (um) afirmou que a genitora possuía o ensino médio incompleto, enquanto os outros 2 (dois) declararam que as genitoras chegaram ao ensino superior, tendo uma delas completado o curso enquanto a outra não chegou a completar (ou ainda não completou) o estudos em nível superior, conforme verifica-se no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis legais.



Fonte: Da autora (2023)

Gráfico 5. Nível de escolaridade das mães e/ou responsáveis legais



Fonte: Da autora (2023)

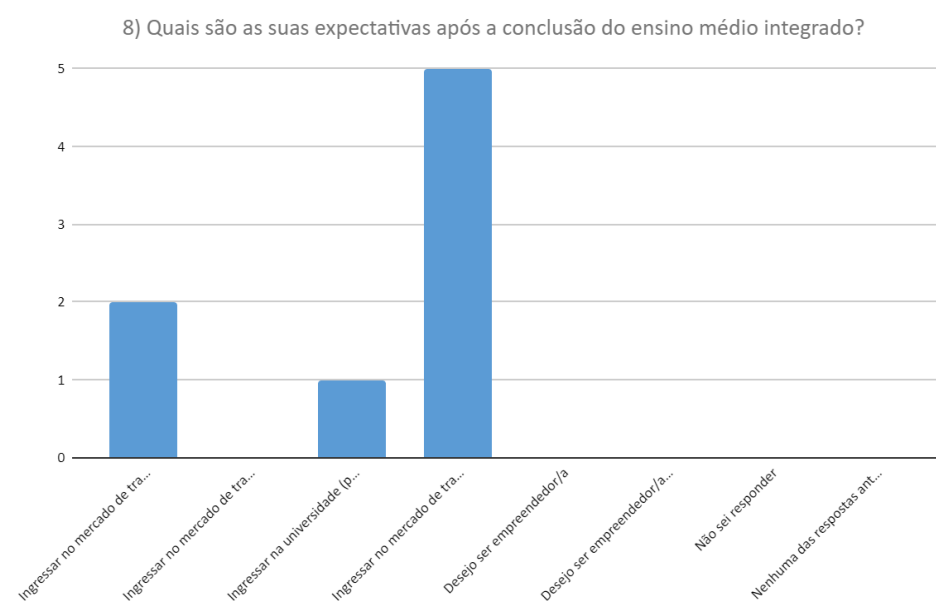
Neves (2013) aponta, com base na pesquisa de Bruschini, Ricold e Mercado (2008), que “a expansão da escolaridade das mulheres foi um fator de impacto sobre sua forma de inserção no mercado de trabalho” com a superação crescente de mulheres sobre os homens quanto ao grau de instrução. Neves (2013, p. 408) ressalta ainda que, “como consequência, as mulheres passaram a ocupar postos em profissões de prestígio, como medicina, direito, magistratura, arquitetura e mesmo na engenharia, tradicional reduto masculino”.

Apesar disso, a autora ressalta que as desigualdades de gênero permaneceram, visto que ainda persiste

[...] uma forte presença de mulheres em ocupações precárias, como é o caso das empregadas domésticas e daquelas que trabalham para o próprio consumo e o consumo familiar, principalmente no setor agrícola, assim como persistem os tradicionais guetos ocupacionais que empregam majoritariamente mulheres pagando baixos salários (Neves, 2013, p. 408).

Sobre as expectativas dos participantes após a conclusão do ensino médio integrado (Gráfico 6), a maioria dos participantes, representando um total de 5 (cinco) participantes respondeu que deseja ingressar no mercado de trabalho (com carteira assinada) e também na universidade (prosseguindo com os estudos no nível superior). Outros 2 (dois) participantes afirmaram que pretendem ingressar no mercado de trabalho (com carteira assinada) na área de formação do curso técnico no ensino médio integrado e, por fim, 1 (um) participante respondeu que deseja apenas ingressar na universidade (prosseguindo com os estudos em nível superior), conforme se verifica no gráfico seguinte.

Gráfico 6 - Expectativas dos estudantes após a conclusão do ensino médio integrado



Fonte: Da autora (2023)

É muito provável que, a maioria dos (as) jovens estudantes do ensino médio em nosso país, em algum momento, já parou para pensar, ou foi forçado a isso em razão de determinadas circunstâncias da vida ou pelo contexto social e familiar no qual está inserido, em seu futuro profissional, em sua inserção no mundo do trabalho, mais especificamente, no mercado de trabalho. Nada mais natural, afinal, em um país com tamanha desigualdade social, de desemprego e precarização das relações de trabalho, que os jovens se preocupem cada vez mais com a venda de suas forças de trabalho, por meio da inserção no mercado de trabalho.

O trabalho ocupa um lugar central na vida humana, sendo, em uma “formulação marxiana [...] o ponto de partida do processo de humanização do ser social” (Antunes, 2015, p. 171). Antunes (2015, p. 168) afirma que “o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. Como destaca Della Fonte (2018), trata-se, neste caso, de uma concepção ontológica. Entretanto, o capitalismo opera destrutivamente e, portanto, conforme destaca o autor,

[...] na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. [...] O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social — a sua realização no e pelo trabalho — é pervertido e depauperado. O processo do trabalho se converte em meio de subsistência (Antunes, 2015, p. 171).

É pelo trabalho assalariado, portanto, também entendido aqui como “emprego”, que muitos buscam a sua subsistência, ou mesmo uma inserção e/ou ascensão social, além da proteção social, que é (ou ao menos deveria ser também na prática) dever do Estado, e também um direito de todos e todas (e por ele deveria ser garantido), tais como moradia, acesso a serviços de saúde decentes, a uma educação de qualidade, lazer, alimentação, que constituem, por sua vez, direitos sociais e, portanto, direitos de cidadania.

Antunes (2015, p. 171) afirma que “esta é a radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não ‘primeira necessidade’ de realização humana”.

Feitas as devidas considerações, é possível extrair com certa nitidez, portanto, dos resultados exibidos no gráfico 6, uma “preocupação” com o provimento, pelo trabalho, entendido aqui como emprego, à vida, proteção do trabalho, que leva os participantes da pesquisa, de maneira consciente ou intuitivamente, à opção, em sua maioria, pela proteção jurídica do emprego, mediante o “trabalho com carteira assinada”, o que pode indicar, ainda que conceitos relacionados à temática do direito do trabalho, tais como a segurança jurídica das relações empregatícias, não tenham sido devidamente

inseridos no escopo da formação para a vida, vinculados à formação para o mundo do trabalho desses jovens, que há uma busca pela “segurança” trazida com a constituição da relação de emprego.

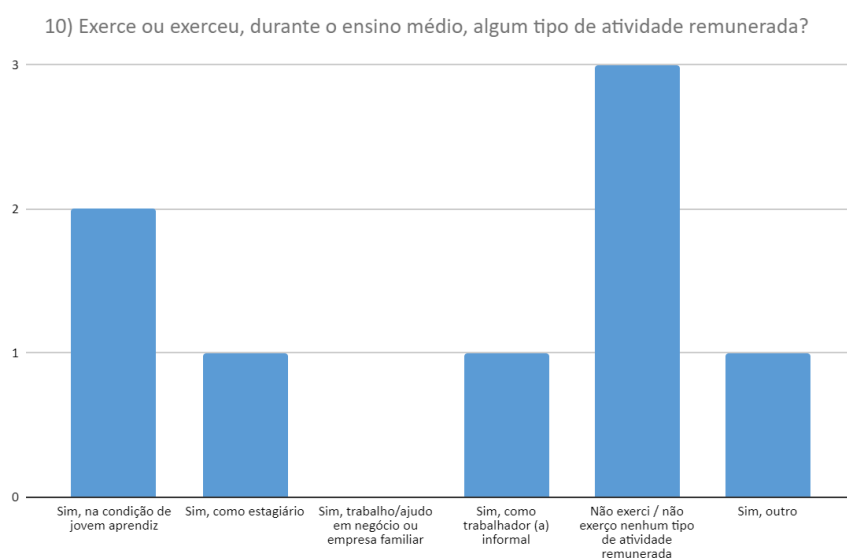
Pode se inferir, portanto, que o trabalho, enquanto meio de satisfação das necessidades essenciais à vida é uma condição para a cidadania.

Algumas das perguntas realizadas utilizaram itens de *Likert* (VIEIRA, 2009), utilizando escalas de mensuração similares, de cinco pontos, de forma a aferir uma dada realidade, de forma que os resultados obtidos seja o reflexo mais próximo desta (Dalmoro; Vieira, 2013).

Feita esta consideração, e seguindo o entendimento anterior, da segurança conferida pela relação de emprego, mediante o contrato de trabalho com carteira assinada, constituído enquanto emprego, para esses jovens, todos responderam que consideram o emprego muito importante em suas vidas.

Perguntados se já exerceram, durante o ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial cursado no campus Macaé do IFFluminense, alguma atividade laborativa remunerada durante o ensino médio integrado (Gráfico 7), 3 (três) dos 8 (oito) participantes responderam que não exercem ou nem nunca exerceram qualquer tipo de atividade remunerada, enquanto a maioria, representando um total de 5 (cinco) participantes, afirmaram que já exerceram ou exercem algum tipo de atividade remunerada. Destes últimos, 2 (dois) participantes responderam que exerceram atividade remunerada na condição de jovem aprendiz, enquanto 1 (um) participante respondeu que exerceu atividade remunerada na condição de estagiário; 1 (um), como trabalhador informal e 1 (um) afirmou ter exercido outro tipo de atividade remunerada, sem especificar.

Gráfico 7 - Participantes que já exerceram ou exercem alguma atividade remunerada durante o curso técnico integrado ao ensino médio do campus Macaé do IFFluminense.



Fonte: Da autora (2023)

Observa-se que 3 (três) participantes responderam que não exerceram ou não exercem nenhuma atividade remunerada relacionada a trabalho, enquanto 5 (cinco) participantes afirmaram já terem exercido algum tipo de atividade remunerada relacionada ao trabalho. Destes, 2 (dois) responderam que sim, “na condição de jovem aprendiz”; 1 (um) como “estagiário”; 1 (um) realizou algum tipo de trabalho informal e 1 (um) afirmou que já exerceu ou exerce alguma atividade remunerada, sem especificá-la.

Das respostas exibidas no gráfico 7, pode-se depreender que houve, em algum momento, a aproximação dos participantes da pesquisa, em sua maioria, com o trabalho, compreendido aqui como a venda de sua força de trabalho, de atividade laborativa remunerada.

Esses dados indicam um acerto no posicionamento exposto anteriormente, acerca da probabilidade de que, em algum momento, os jovens estudantes do ensino médio em nosso país sejam levados a pensar em seu futuro profissional, em sua inserção no mundo do trabalho, mais especificamente, no mercado de trabalho.

Como salienta Leão (2014), ao se discutir a relação dos jovens com a escola e seus processos educativos, não se pode “[...] prescindir de uma análise da dimensão do trabalho”.

O gráfico 7 deixa nítido que o trabalho ainda desempenha um papel fundamental na vida dos participantes, demonstrando que muitos jovens combinam estudo e trabalho, o que corrobora com o pensamento de Leão (2014, p. 237), que destaca que

Contrariando algumas leituras que indicavam a perda da importância do trabalho na vida dos jovens, os estudos sobre a relação juventude e trabalho mostram como o trabalho continua sendo uma dimensão central na experiência juvenil, sendo mediado pelas transformações e desafios postos pela reestruturação produtiva vivida a partir da década de 90. Seja como necessidade, fonte de independência, possibilidade de crescimento e formação ou fator de autorrealização [...].

O âmbito do trabalho é, por sua vez, junto ao da educação, um dos mais atingidos pela transformações que se engendram na sociedade, por meio da economia, da política, impulsionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e, nesse âmbito, as juventudes, quando comparadas aos demais atores sociais, estão mais vulneráveis, sendo diretamente impactados por essas transformações.

Muitos jovens, muitas vezes, não conseguem permanecer na escola, em razão de suas necessidades maiores de sobrevivência, impedindo assim uma dedicação aos estudos. Muitos desses jovens adolescentes colaboram com a renda familiar, reforçando até mesmo uma concepção de juventude enquanto transição para a vida adulta, mediada pelo trabalho. Ocorre ainda que a presença desse grupo social na força de trabalho, especialmente aqueles pertencentes às classes populares e

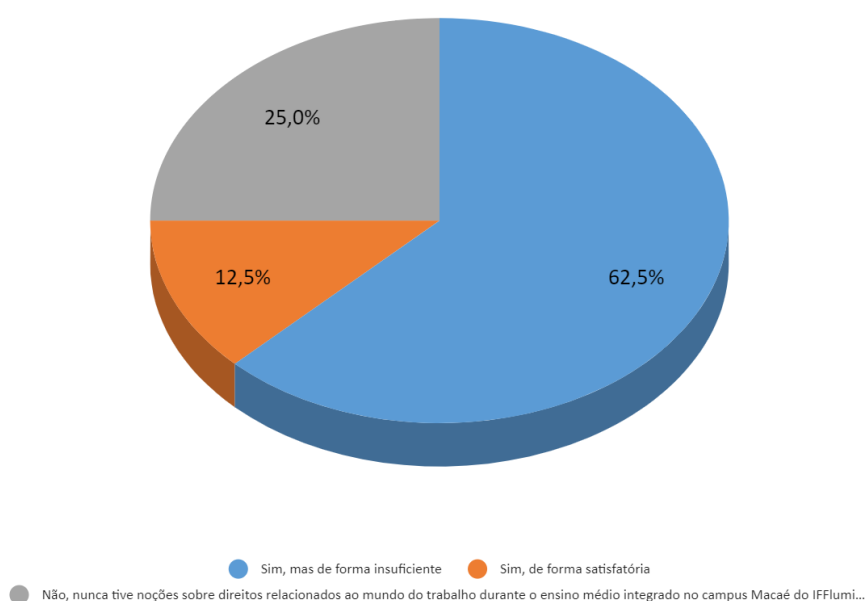
filhos da classe trabalhadora, tem sido cada vez mais encorajada pela sociedade (Rizzo; Chamon, 2010).

Os dados gerados anteriormente permitem inferir que é importante, portanto, um ensino jurídico crítico e conscientizador para o mundo do trabalho, o que nos leva ao próximo gráfico.

Quando perguntados se em algum momento de seus processos formativos durante o ensino médio foi introduzida aos participantes alguma noção de direitos relacionados ao mundo do trabalho (direitos do trabalhador, tipos de contratos de trabalho, etc), a grande maioria dos alunos respondeu que sim, conforme exibido no gráfico 8, representando um total de 6 (seis) participantes ou 75% (setenta e cinco por cento). Destes, 62,5% (5 participantes) responderam que “de forma insuficiente” e 12,5% (1 participante) respondeu que essa introdução de conceitos se deu “de forma satisfatória”.

Gráfico 8 – Frequência da ocorrência de abordagens sobre noções de direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do campus Macaé do IFFluminense.

11) "Em algum momento durante o ensino médio, foi introduzido a você alguma noção de direitos relacionados ao mundo do trabalho (direitos do trabalhador, tipos de contratos de trabalho, etc)?"



Fonte: Da autora (2023)

Assim, faz-se importante a realização de mais abordagens sobre o trabalho na escola, de maneira transversal, fazendo o uso do ensino jurídico para as relações de trabalho, aproximando o Direito das juventudes, durante o ensino médio integrado, de maneira a formar uma classe trabalhadora cada vez mais consciente, apta para o exercício da cidadania.

Mas como realizar esse tipo de abordagem? Inter e intradisciplinarmente, e especialmente transdisciplinarmente, trazendo a importância da memória, por exemplo, ao se discutir a construção histórica dos direitos dos trabalhadores, fruto de lutas, embates da classe trabalhadora, ou da classe que vive do trabalho, como também chama Antunes (2015) e da organização dos trabalhadores e dos movimentos sindicais.

Nenhum direito nos foi dado, mas conquistado à duras penas; logo, ao discutir trabalho e gênero, é possível trazer à tona a questão da cidadania enquanto construção histórica mediada por homens e mulheres, também históricos e que, dotados de certa consciência, lutaram por melhores condições de vida, de trabalho, e que envolve a luta por direitos; trazendo elementos históricos, desde a Antiguidade, passando pelas péssimas condições de trabalho durante a Revolução Industrial, para um panorama dos direitos das mulheres trabalhadoras, as quais representavam junto às crianças, o maior número do operariado fabril nas primeiras décadas do século XX no Brasil (Del Priore; Pinsky, 2015); trazendo ainda a questão da sexualidade, a divisão sexual do trabalho e as desigualdades de gênero no mundo do trabalho, tratando até mesmo sobre o trabalho invisível executado precipuamente por mulheres e que sustentam a economia em praticamente todas as sociedades, e que, inclusive, foi tema da redação do último ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) realizado em 2023. Mulheres são duramente atingidas pelas transformações do capital e pelo rearranjo das relações de produção.

[...] enquanto países de capitalismo avançado viram decrescer os empregos em tempo completo, paralelamente assistiram a um aumento das formas de subproletarização, através da expansão dos trabalhadores parciais, precários, temporários, subcontratados etc. [...] Desse incremento da força de trabalho, um contingente expressivo é composto por mulheres, o que caracteriza outro traço marcante das transformações em curso no interior da classe trabalhadora. Esta não é “exclusivamente” masculina, mas convive, sim, com um enorme contingente de mulheres, não só em setores como o têxtil, onde tradicionalmente sempre foi expressiva a presença feminina, mas também em novos ramos, como a indústria microeletrônica, sem falar do setor de serviços. Essa mudança na estrutura produtiva e no mercado de trabalho possibilitou também a incorporação e o aumento da exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial [...] (Antunes, 2015, p. 66).

Sobre a complexidade e contemporaneidade dessas questões, que se tornam questões sociais relevantes, que atravessam de diversas maneiras a vida das pessoas e a sociedade, de forma geral, Antunes afirma que (2015, p. 66)

A presença feminina no mundo do trabalho nos permite acrescentar que, se a consciência de classe é uma articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular no processo produtivo e na vida social, na esfera da materialidade e da subjetividade, tanto a contradição entre o indivíduo e sua classe, quanto aquela que advém da relação entre classe e gênero, tornaram-se ainda mais agudas na era contemporânea. A classe-que-vive-do-trabalho é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada. Desse modo, uma crítica do capital, enquanto relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e também aquelas opressivas presentes na

relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do gênero-para-si-mesmo possibilite também a emancipação do gênero mulher.

É possível ainda uma abordagem entre trabalho e raça, inclusive ao tratar de gênero, também trazendo elementos sociológicos da formação da identidade nacional e da cidadania no Brasil, maculada por séculos de escravidão no país e produzindo reflexos num lento e desigual desenvolvimento dos direitos de cidadania (Carvalho, 2018). São muitas as possibilidades e atravessamentos do mundo do trabalho que permitem a abordagem do seu universo jurídico, no sentido da alfabetização jurídica da classe trabalhadora, fundamental para um exercício, ativo e consciente, da cidadania.

Enquanto se opera, no plano gnosiológico a desconstrução ontológica do trabalho, paralelamente, no mundo real, este se converte (novamente?) em uma das mais explosivas questões da contemporaneidade. Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des)qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência da forma trabalho (Antunes, 2015, p. 208).

O atual cenário de transformações vivenciadas pelo capitalismo, em uma era de grande desenvolvimento científico e tecnológico, pelos impactos do que se chama de indústria 4.0 (Antunes, 2019) acarretam “profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política” (Antunes, 2015, p. 33). O trabalho torna-se cada vez mais informatizado e informalizado, precarizado, flexibilizado, desprovido de direitos (Antunes, 2015), resultando em uma reconfiguração da classe trabalhadora, cada vez mais afastada do trabalho intelectual e mais aproximada do setor de serviços (Antunes, 2019), em um cenário cada vez mais frequente de “desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos [...]” (Antunes, 2015, p. 127).

A educação, nesse sentido, deve atuar no enfrentamento dessas questões sociais, no combate às desigualdades e às injustiças sociais e humanas (Araújo e Silva, 2017). Logo, a escola, enquanto espaço formal de difusão do conhecimento (apesar de não ser a única), desempenha um importante papel social enquanto espaço de formação humana, que abriga as juventudes, as quais são atravessadas pelos mais diversos contextos que, por sua vez, culminam em diferentes experiências e percepções de si, do outro, e de projetos de vida.

Vivenciar a juventude na escola, especialmente em uma instituição de educação profissional e tecnológica, significa para muitos desses jovens uma preparação para o exercício profissional e o ingresso no mercado de trabalho e, representa, para muitos, uma transição para o mundo adulto e as responsabilidades a ele inerentes, especialmente aquelas relacionadas à manutenção da vida, necessidades econômicas e financeiras.

Historicamente, a educação da classe trabalhadora foi marcada por uma divisão ou uma dualidade, que reservava às elites uma educação propedêutica, voltada para a continuidade dos estudos nas universidades, enquanto que, à classe trabalhadora e seus filhos (as), à educação possuía um caráter social e moral, destinada aos mais pobres, desvalidos e órfãos, com a oferta de um ensino prático, voltado para aprendizagem de um ofício para formação de mão de obra qualificada. Não havia, portanto, para estes últimos, qualquer preocupação com uma formação crítica, humana, emancipadora.

É da luta contra este ensino dual que surge o ensino médio integrado, buscando uma articulação entre trabalho e educação, entre educação profissional e educação básica na busca por uma educação voltada para a formação de sujeitos integrais, de cidadãos críticos, que busca a elevação da classe trabalhadora ao nível de conhecimento e de atuação que sempre foram destinados às elites (Ciavatta, 2014).

Apesar da necessidade de superação, defendida por Ramos (2008), da vinculação histórica com o mercado de trabalho, em que o ensino médio é tido como uma ponte para a inserção imediata nesse mercado, após sua conclusão, há de se reconhecer, muitas vezes, que essa é a realidade de muitos jovens em nosso país, que cada vez mais cedo vivem a experiência da inserção no mercado de trabalho, recorrendo muitas vezes, para isso, à educação profissional.

Em razão disso, integração no ensino médio, portanto, deve possibilitar a articulação com a educação profissional de acordo com uma concepção de formação humana em todos os aspectos (Ciavatta, 2014), integrando trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2005) de maneira a possibilitar aos jovens não apenas a sua inserção no mercado produtivo, mas também os instrumentos para uma leitura ampliada do mundo. Isso nos leva à uma necessidade de atenção ao currículo, em um cenário que cada vez mais reforça uma formação tecnicista somente para o trabalho no sentido produtivo, e não para a compreensão do mundo do trabalho e suas relações, no sentido de emancipação humana (Zank; Malanchen, 2020) e de fortalecimento da cidadania.

Diante disso, reforça-se a importância, diante dos dados gerados pelos participantes da pesquisa, de uma educação jurídica para as relações trabalhistas, aliada à uma educação histórica e social do trabalho, trazendo contribuições para a superação da dualidade estrutural da educação brasileira ao direcionar seus esforços no preparo para a superação de um analfabetismo jurídico (Borba; Blauth, 2010) e para o exercício da cidadania, uma das finalidades da educação disposta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

[...] o despreparo dos cidadãos no exercício da cidadania, representando a ausência do domínio necessário do código linguístico jurídico, dos conceitos jurídicos e das informações jurídicas elementares para que o cidadão brasileiro, no Estado Democrático de Direito

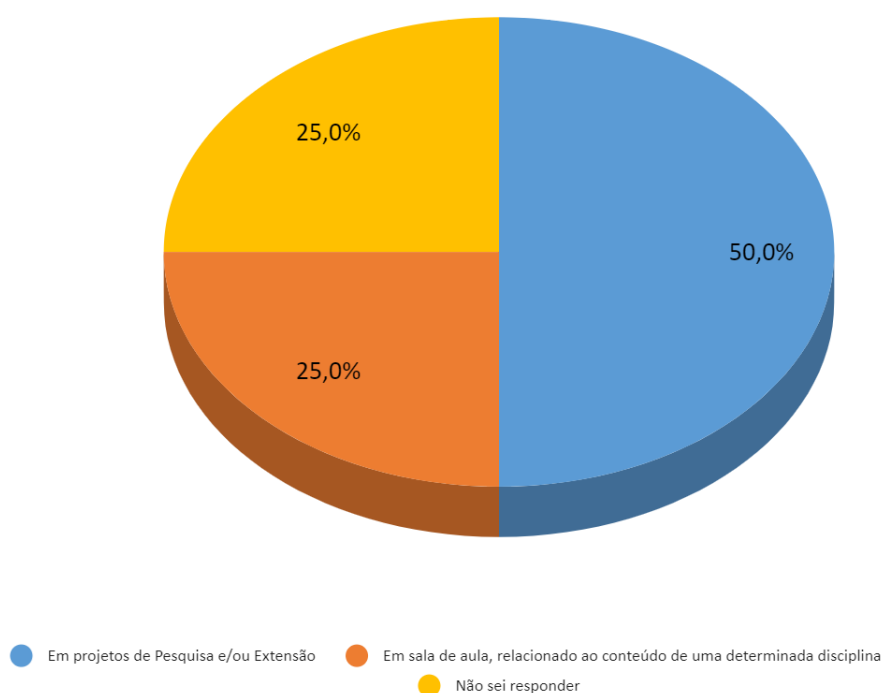
constitucionalmente delineado em 1988, atenda adequadamente às exigências de alfabetização jurídica do cotidiano e ingresse participativamente nos espaços de gestão dos negócios públicos. (Borba; Blauth, 2010, p. 2872)

A educação jurídica, ou ainda, ensino jurídico, ou “alfabetização jurídica” (Borba; Blauth, 2010, p. 2872) durante o ensino médio integrado busca, com a sua implementação, a formação de sujeitos conscientes, críticos, que possam desenvolver uma visão mais alargada de mundo e, assim, posicionarem criticamente diante das complexas questões e desafios do mundo do trabalho.

Cabe, portanto, investigar de que forma foi realizada essa introdução, majoritariamente insuficiente, aos direitos relacionados ao mundo do trabalho, conforme relatado pelos participantes da pesquisa, o que nos leva ao gráfico seguinte.

Gráfico 9 – Como se deram as abordagens sobre noções de direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do campus Macaé do IFFluminense.

12) Se em algum momento, houve a abordagem da temática dos direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o ensino médio integrado no campus Macaé do IFFluminense, responda como se deu essa abordagem:



Fonte: Da autora (2023)

Quando questionados sobre como se deu a abordagem sobre direitos trabalhistas durante o curso no campus Macaé do IFFluminense (Gráfico 9), metade dos participantes, ou seja, 4 (quatro), responderam que esse tipo de abordagem se deu por meio de projetos de pesquisa e/ou extensão no campus, representando 50% (cinquenta por cento) da amostra. Já a outra metade dividiu-se da

seguinte forma: 2 (dois) participantes responderam que a abordagem da temática dos direitos trabalhistas se deu “em sala de aula, relacionado ao conteúdo de determinada disciplina” e outros 2 (dois) participantes não souberam responder.

O gráfico 9 demonstra, portanto, em primeiro lugar o papel da pesquisa e da extensão nas instituições de ensino na difusão do conhecimento científico e cultural, e na formação para a cidadania, bem como o papel da escola, enquanto espaço de interfaces, de convivência dos sujeitos em formação e que se caracteriza pelas diversidades sociais e culturais (Candau, 2003), na promoção dessas atividades.

Nos IF's, a pesquisa e a extensão constituem-se como pilares nos processos de ensino-aprendizagem, formando com o ensino um tripé indissociável, e constituindo portanto funções básicas dos institutos, conforme apontam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

No caso da extensão, Gadotti (2017) aponta que, sua configuração atual, na forma indissociada da pesquisa e do ensino, se deu apenas nos anos 60, impulsionada pelos movimentos sociais dos trabalhadores (as).

Anos mais tarde, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos sociais emergem com mais força e o papel das instituições de ensino, em especial o das universidades, começou a ser questionado, essas instituições eram normalmente ocupadas pelas elites. Foi, portanto, de acordo com Nogueira (2013) que a extensão, a princípio nas universidades, é utilizada para uma aproximação com a população, na democratização do conhecimento. A Constituição Federal, afirma, por exemplo, por meio do artigo 207, que “as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

São importantes, para essas práticas, a interdisciplinaridade, bem como uma articulação cultural e científica que, por meio da dialogicidade e reflexão, envolva toda a comunidade acadêmica, bem como a externa, especialmente no caso da extensão, viabilizando a interlocução entre esses sujeitos.

A pesquisa e a extensão dialogam, portanto, com as demandas da sociedade, desenvolvendo-se também por meio de práticas educativas que possibilitem a formação humana integral de seus estudantes.

A Educação Profissional e Tecnológica enfrenta desafios, entre eles, o de oferecer possibilidades de uma educação emancipatória, respondendo aos anseios formativos de seus estudantes, para o mundo do trabalho e as demandas por uma educação científica, cultural e

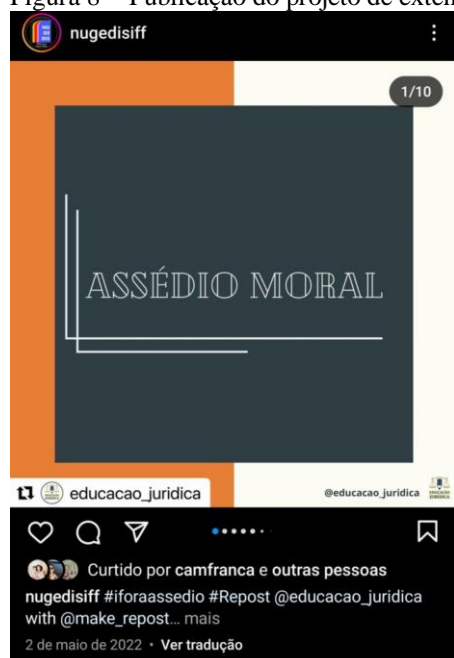
tecnológica que permita o enfrentamento dos desafios e problemas sociais cada vez mais complexos, formando juventudes críticas e aptas ao exercício de uma cidadania ativa.

Nesse sentido, a pesquisa e, principalmente a extensão, por possibilitar uma articulação com questões sociais atuais (Dias, 2009) de grande relevância para a formação das juventudes demonstram ser um terreno fértil para o processo educativo, para o conhecimento e para aprendizagem, especialmente quando articulados.

Logo, considerando a articulação com o ensino, torna-se imprescindível, conforme já mencionado anteriormente, a efetivação de uma curricularização das práticas extensionistas no ensino médio integrado, permitindo uma efetiva articulação entre o currículo e as práticas e saberes cotidianos.

Sobre projetos de extensão existentes no campus Macaé, que abordam ou abordaram em algum momento, a educação jurídica, podemos citar o Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade do IFFluminense (NUGEDIS), conforme exhibe a figura 8, que no ano de 2021, por exemplo, trouxe a temática de Direitos Humanos por meio da série “Direitos Humanos para quem?”, trazendo à tona uma série de textos, imagens que buscam promover uma reflexão sobre a existência desses direitos e sua efetivação no cotidiano, o que engloba a questão do trabalho, especialmente a do trabalho feminino.

Figura 8 - Publicação do projeto de extensão NUGEDIS do campus Macaé do IFFluminense (Instagram)



Fonte: NUGEDISIFF (2022)

Esse mesmo projeto, em parceria com outro projeto do campus, o “Educação Jurídica”, sob a coordenação da servidora Gisele Nogueira, trouxera à discussão temas como assédio moral, papel da

mulher no mercado de trabalho, por exemplo, buscando problematizar questões sociais relevantes relacionadas à temática jurídica, através das redes sociais, visando a informação e difusão do conhecimento jurídico, visando a formação cidadã dos estudantes.

O projeto “Educação Jurídica”, conforme definição encontrada na rede social Instagram, busca democratizar o direito e fortalecer a cidadania e o respeito mútuo, contribuindo para uma sociedade mais justa, solidária e isonômica (Educação Jurídica, 2021), tendo atuado na promoção de encontros virtuais, nos quais foram debatidas, por exemplo, as inovações nas normas trabalhistas e a mulher no mercado de trabalho (Figura 9), e outras temáticas e suas implicações jurídicas e sociais.

O projeto contou ainda com a parceria do projeto de extensão universitário Cidadania Ativa, da Universidade Federal Fluminense, também em Macaé (RJ).

Figura 9 - Publicação do projeto Educação Jurídica do campus Macaé do IFFluminense (*Instagram*).



Fonte: Educação Jurídica (2021)

No *campus* Macaé do IFFluminense podemos citar ainda outro projeto, o “Saúde do Trabalhador”, coordenado pela servidora Luciana Valadão, projeto de pesquisa do campus Macaé voltado para a vigilância em saúde do trabalhador e promoção da saúde. Também em parceria com o projeto “Educação Jurídica”, o projeto “Saúde do Trabalhador” abordou a regulamentação do trabalho utilizando da discussão sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), buscando resumir a importância desse documento para os (as) trabalhadores (as). O projeto foi além, trazendo à luz temas como trabalho precarizado e *uberização* do trabalho (Figura 10), e os impactos dessa precarização sobre a saúde dos (as) trabalhadores (as), trazendo também informações sobre a importância das leis de segurança do trabalho.

Figura 10 - Publicação do projeto Educação Jurídica do campus Macaé do IFFluminense (*Instagram*)



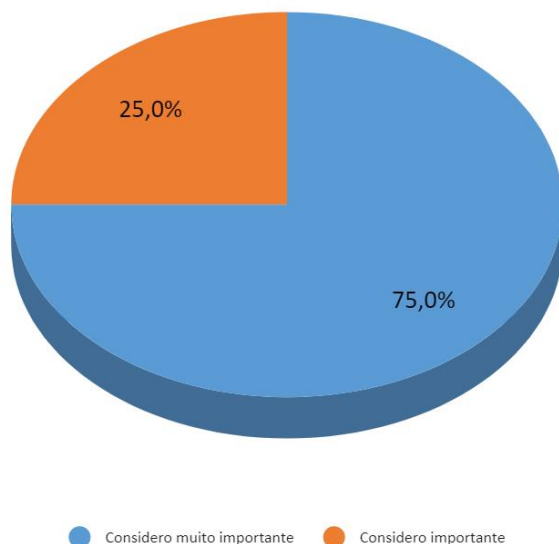
Fonte: Saúde do Trabalhador; Educação Jurídica (2023).

Não podemos deixar de citar o IFFzine, que embora não fale diretamente sobre questões relacionadas ao direito ou ao trabalho, se utiliza dos zines no processo de ensino-aprendizagem, dialogando com as mais variadas temáticas, possuindo contribuições com os projetos acima citados, incluindo sobre questões relacionadas ao direito do trabalho, por exemplo, na produção de zines sobre assédio moral no trabalho.

Conforme se verifica no gráfico 10, disposto a seguir, quando indagados sobre a importância da introdução de noções gerais sobre o Direito do Trabalho, o que inclui a noção sobre direitos e deveres dos trabalhadores, durante seus processos formativos no ensino médio integrado, como instrumento de empoderamento da classe trabalhadora e fortalecimento do exercício da cidadania, 6 (seis) responderam que consideram “muito importante”, o que representa 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes da pesquisa, enquanto dois (dois) participantes, representando 25% (vinte e cinco por cento), responderam que consideram “importante” uma introdução a respeito dos direitos dos (as) trabalhadores (as) durante o ensino médio integrado como instrumento de fortalecimento da cidadania.

Gráfico 10 - Importância da introdução de noções gerais sobre direitos trabalhistas para o empoderamento da classe trabalhadora e fortalecimento da cidadania.

13) Você considera importante a introdução de noções gerais sobre o Direito do Trabalho, o que inclui a noção sobre direitos e deveres dos trabalhadores, durante o seu processo formativo no ensino médio integrado, como instrumento de empoderamento da clas



Fonte: Da autora (2023)

De maneira geral, os dados corroboram com o pensamento de Efing e Blauth (2011, p. 197), por exemplo, os quais acreditam que “a educação jurídica preenche sua função social quando, transcendendo o âmbito do ensino jurídico técnico e formal, alcança também os cidadãos [...], capacitando-os a atuarem de modo consciente em suas relações jurídicas e promovendo a dignidade humana e os valores constitucionais (Efing; Blauth, 2011, p. 197).

Afinal, como destacam os autores, em diversos países, comprovou-se que o desconhecimento, muitas vezes quase que total, que se consubstancia na expressão “analfabetismo jurídico”, por parte de seus cidadãos, a respeito de seus direitos e deveres e dos seus instrumentos e modos de defesa, prejudica o exercício da cidadania por parte de sua população (Efing; Blauth, 2011).

Sobre a expressão “analfabetismo jurídico”, os autores salientam que, de maneira nenhuma, a expressão deve ser utilizada de maneira pejorativa, contudo

[...] inexistindo termo mais apropriado e buscando evitar sua repetição com carga pejorativa, bem expressa a fragilidade do cidadão no cenário de juridificação da vida em sociedade, especialmente na ênfase que dá ao desconhecimento não apenas do direito, mas também da linguagem jurídica (Efing; Blauth, 2011, p. 199-200).

Desmistificar o entendimento de que a linguagem jurídica é impenetrável, tornando-a acessível à população leiga, é imprescindível para a democratização do conhecimento jurídico e, portanto, para um efetivo exercício da cidadania. Afinal, não apenas a falta de informações e de acesso à materiais dificultam ou impossibilitam o conhecimento jurídico, mas também a forma como

são veiculadas, no tocante à linguagem, o que só poderá ocorrer quando houver uma aproximação desse conhecimento à sociedade, desde a educação básica.

No que concerne ao conhecimento jurídico trabalhista, por meio do acesso à informação sobre direitos e deveres dos trabalhadores, recentemente, foi firmada uma parceria inédita entre Brasil e Estados Unidos, visando a discussão sobre o problema da precarização do mundo do trabalho e a promoção do trabalho digno que, entre outros objetivos, visa promover o conhecimento sobre direitos trabalhistas, ampliando o conhecimento público acerca desses direitos e capacitando trabalhadores e trabalhadoras para a defesa de seus direitos (Brasil, 2023b).

Essa capacitação, por meio da educação e do acesso à informação, é fundamental para a formação de cidadãos ativos e aptos a posicionarem-se criticamente perante a sociedade. Para Borba e Blauth (2010, p. 2872)

A cidadania é um dos cinco fundamentos arrolados no art. 1º da Constituição de 1988 para a construção desse projeto de Estado Democrático de Direito, e a educação, por sua vez, é o instrumento constitucionalmente destinado a, entre outras finalidades, preparar os cidadãos para o seu exercício [...].

Por essa razão, demonstra-se necessário, diante dos dados apresentados, um ensino jurídico preparatório para a cidadania, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, que possibilite, nas palavras de Borba e Blauth (2010, p. 2872), o “domínio de um conjunto mínimo de noções jurídicas”, neste caso, o conhecimento justrabalhista que permita o conhecimento necessário para a compreensão e defesa dos direitos da classe trabalhadora, para o empoderamento desta e para o fortalecimento da cidadania.

Sobre as formas de exercício da cidadania, os (as) participantes foram perguntados, concordavam que possuir noções acerca de direitos trabalhistas significa uma forma de exercício da cidadania, a resposta foi unânime, com a obtenção da resposta “concordo totalmente” de todos os(as) participantes.

Como observado ao longo desta pesquisa, a cidadania deve ser compreendida enquanto um “processo histórico de luta por direitos em permanente construção, portanto, sujeito a reveses, contradições, disputas, ganhos simbólicos e materiais” (Castellucci; Lacerda; Silva, 2017, p. 6), e que está, conforme indicam Marshall (1967) e Carvalho (2018) relacionado ao também processo histórico de desenvolvimento de determinados direitos, a saber, os direitos civis, políticos e sociais, tomando-se como parâmetro o modelo de desenvolvimento da cidadania inglesa, ressaltando, contudo, os diferentes momentos, bem como a ordem em que se desenvolveram tais direitos nas demais sociedades, mais particularmente no Brasil.

Uma das abordagens utilizadas foi aquela que buscou estabelecer relações entre a cidadania e o direito, neste caso em especial sob a ótica do mundo do trabalho e das relações de trabalho, sob o prisma da formação *omnilateral*, de forma a demonstrar a importância do conhecimento jurídico para a formação de trabalhadores críticos e conscientes, aptos para um ser e agir crítico no mundo do trabalho, exercendo ativamente suas cidadanias.

Buscou-se evidenciar a contribuição de um ensino jurídico para as relações de trabalho durante o ensino médio integrado à EPT, indicando sua potencialidade em oferecer subsídios para uma formação profissional que vá além do exercício de um ofício ou profissão, mas também para a formação sujeitos integrais e críticos que, ao conhecerem seus direitos, tornam-se aptos a reivindicá-los e a lutar por eles, colocando a cidadania em prática e fortalecendo a democracia.

Afinal, quando falamos sobre cidadania, para que seu exercício no mundo dos fatos se materialize, não basta que direitos estejam positivados no ordenamento jurídico pátrio, não basta a sua mera existência: é preciso conhecê-los e também aprender como exercê-los.

Os dados gerados corroboram, portanto, que o conhecimento dos direitos trabalhistas é uma forma de exercício da cidadania.

Contudo, conforme demonstra o gráfico 11 a seguir e apesar do entendimento acima corroborado, quando perguntados se concordavam que a ausência de um ensino jurídico que compreenda noções básicas a respeito dos direitos trabalhistas e do mundo do trabalho, em seus processos formativos durante o ensino médio integrado, pode interferir negativamente, no sentido de trazer prejuízos ao exercício da cidadania, apesar de todos concordarem que sim, pode trazer prejuízos, não houve uma unanimidade.

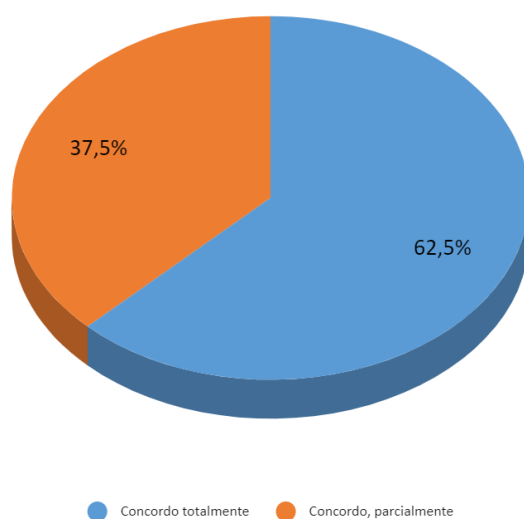
Enquanto 5 (cinco) participantes afirmaram que concordam “totalmente”, representando um total de 62,5 % da amostra, os outros 3 (três) participantes concordam “parcialmente”, representando 37,5% dos respondentes, indicando que há ressalvas quanto a possíveis prejuízos que podem ser ocasionados em relação a falta do ensino jurídico para o mundo do trabalho. Esses dados merecem, portanto, uma investigação futura, de modo a identificar tais ressalvas e preencher possíveis lacunas deixadas pela temática da educação jurídica para o mundo do trabalho em sua relação com a cidadania, durante o ensino médio integrado à EPT.

Depreende-se, portanto, a partir do levantamento realizado, que apesar do conhecimento sobre direitos trabalhistas representarem uma forma de exercício da cidadania para os participantes da pesquisa, alguns entendem que a ausência de um ensino jurídico voltado para a difusão e conhecimento desses direitos, durante o ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, por si só, não traz prejuízos ao exercício da cidadania, indo de encontro ao que

apontam Efing e Blauth (2011, p. 197), por exemplo, para os quais mesmo nas “sociedades altamente juridificadas [...]”, os cidadãos também são afetados “[...] pelo desconhecimento do Direito e, principalmente, da linguagem jurídica”.

Gráfico 11 - Opinião dos participantes sobre prejuízos da ausência de uma educação voltada para a difusão de noções gerais sobre direitos trabalhistas sobre o exercício da cidadania.

15) Você considera que a ausência de um ensino jurídico que compreenda noções básicas/gerais a respeito do Direito do Trabalho, dos direitos e deveres que fazem parte do mundo do trabalho, sobre a Justiça do Trabalho, etc, durante o seu processo formativo



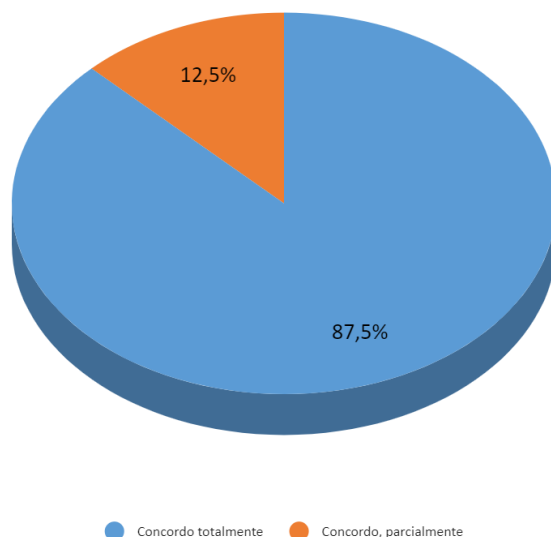
Fonte: Da autora (2023)

Pergunta semelhante foi realizada sobre possíveis prejuízos, ou desvantagens, causados pela ausência do ensino de noções gerais a respeito dos direitos e deveres que permeiam o mundo do trabalho e a classe trabalhadora durante os processos formativos dos participantes no ensino médio integrado, desta vez no tocante ao ingresso dos participantes no mercado de trabalho.

Conforme se verifica no gráfico 12, 87,5% dos participantes concordaram “totalmente” que o ingresso no mercado de trabalho pode ser de alguma forma afetado pela ausência de uma educação promotora do conhecimento sobre direitos trabalhistas, enquanto apenas 12,5% responderam que concordam, porém parcialmente.

Gráfico 12 - Opinião dos participantes sobre prejuízos da ausência de uma educação voltada para a difusão de noções gerais sobre direitos trabalhistas em relação ao ingresso no mercado de trabalho.

16) A ausência do ensino de noções gerais a respeito dos direitos e deveres que permeiam o mundo do trabalho e a classe trabalhadora durante o seu processo formativo no ensino médio integrado pode trazer algum prejuízo ou desvantagem para a sua preparação



Fonte: Da autora (2023)

Aparentemente há certa desconexão, para os participantes, entre mercado de trabalho e exercício da cidadania, o que pode indicar que, para eles (as), o ingresso no mundo produtivo, representado pelo mercado de trabalho (emprego), por si só, não representa necessariamente o exercício da cidadania, muito embora a preparação para esse ingresso seja afetada pelo desconhecimento dos direitos trabalhistas e demais noções jurídicas sobre o mundo do trabalho.

Isso aponta para uma possível percepção, pelos participantes, acerca do cenário de uma era, conforme aponta Antunes (2015, p. 127), de “informatização do trabalho”, com a crescente “informalização do trabalho”, da terceirização, da precarização, flexibilização, de subempregos, em que a concepção dessa informalidade é relacionada ao desprovimento de direitos e inexistência da carteira de trabalho (Antunes, 2015), sendo que, como já demonstrado anteriormente, o emprego “com carteira assinada” representa os anseios e as expectativas desses participantes quando da conclusão do ensino médio integrado.

Portanto, diante dos resultados dos dois gráficos 11 e 12, é possível inferir que, para os (as) participantes, a ausência de um ensino jurídico sobre noções dos direitos trabalhistas e sobre o mundo do trabalho, de maneira geral, traz mais prejuízos para a preparação para o ingresso no mercado de trabalho (emprego) do que para o exercício da cidadania.

Chega-se, por fim, à avaliação curricular. Neste momento indagou-se aos participantes como eles avaliam a importância de uma organização curricular do Ensino Médio Integrado aos cursos

técnicos do campus Macaé do IFFluminense que promova a discussão, o ensino e aprendizagem de noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, bem como sobre direitos e deveres dos trabalhadores.

Sacristán (2013, p. 12) traz considerações importantes sobre o currículo escolar. O autor destaca, primeiramente, sobre as forças e atores que atuam sobre o documento, que

[...] o currículo é um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc. Isso evidencia a não neutralidade do contexto e a origem das desigualdades entre os indivíduos e os grupos. As condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdade que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão social [...] (Sacristán, 2013, p. 12).

No entanto, o que tem se verificado sobre a questão da relação trabalho e currículo, ou melhor, da formação para o mundo do trabalho e os currículos escolares, conforme destaca Baracho (2018, p. 210), é que final do século XX e na primeira década do século XXI, observou-se um enfoque dado ao mundo do trabalho, pelas políticas e diretrizes curriculares, contudo, a partir da lógica do mercado.

O currículo, fruto dessas diretrizes, é organizado por competências laborais, e os conhecimentos são trabalhados sempre de forma aligeirada, exigindo do trabalhador a necessidade de permanecer em reciclagem permanente sob a lógica da sociedade capitalista e voltado exclusivamente para uma formação profissional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, portanto voltada, para “o ideário pedagógico do mercado”, como preconiza Frigotto (2005, p.13).

Esse “ideário”, contudo, apenas contribui para a manutenção de uma dualidade estrutural histórica da educação e afasta, cada vez mais, os “filhos da classe trabalhadora” de “uma formação humana emancipatória”. Observa-se, nos currículos, apesar das inovações legislativas que possibilitaram mudanças educação profissional e tecnológica, permitindo por exemplo a sua integração e articulação à educação básica no intuito de superar essa dualidade, que esta ainda persiste nas práticas e currículos escolares, o que nos convida à constante reflexão, visto que, conforme salienta Sacristán (2013, p. 14)

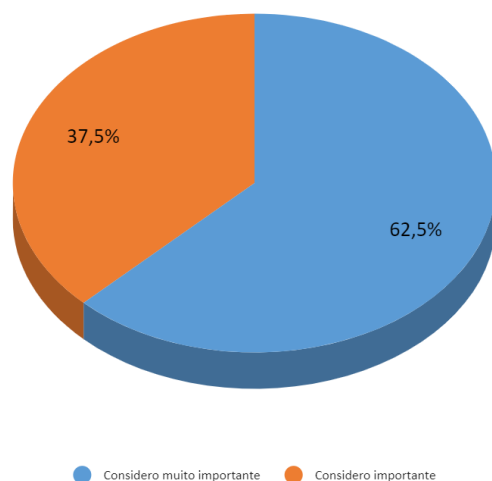
A condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão do mundo de trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdos e das formas de ensinar. É por essa razão que são cada vez mais frequentes as reformas dos currículos, as quais nem sempre cumprem o que declaram buscar.

Sacristán (2013, p. 20) conclui, portanto, que “as implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno”.

Nesse diapasão, que considera as implicações do currículo, foi possível anotar que, conforme indica o gráfico 13, de maneira geral, os participantes da pesquisa consideraram importante uma organização curricular que promova a discussão, o ensino e aprendizagem de noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, bem como sobre direitos e deveres dos trabalhadores.

Gráfico 13 - Importância da organização curricular do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos do *campus* Macaé do IFFluminense que promova a discussão, o ensino e aprendizagem de noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, bem como sobre direitos e deveres dos trabalhadores.

17) Você considera importante a organização do currículo escolar no Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos do campus Macaé do IFFluminense, que promova a discussão, o ensino e aprendizagem de noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a or



Fonte: Da autora (2023)

Contudo, mais uma vez, mesmo que todos de alguma forma considerem essa organização importante, as respostas tiveram uma pequena, mas importante variação, que foi do “muito importante” (correspondendo a um total de 62,5% dos participantes) a “importante” (representando 37,5% dos participantes). Esses dados podem indicar que, possivelmente, a inserção do tema da educação jurídica para o mundo do trabalho e suas relações nas práticas escolares cotidianas não dependem necessariamente, na visão na menor parcela da amostra dos participantes, de uma “curricularização”, podendo se dar por outras maneiras que não pelo currículo.

Diante das considerações apresentadas, os(as) participantes foram consultados(as) se desejariam ter noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, direitos e deveres dos trabalhadores, durante o ensino médio integrado. Todos os participantes responderam que sim, representando 100% (cem por cento) da amostra.

Como já mencionado, muitos jovens ingressam cada vez mais cedo no mundo do trabalho, muitas vezes pela informalidade, outras por vias contratuais, como por exemplo, contratos de aprendizagem ou de estágio, ou mesmo por outros tipos de contrato de trabalho. Em razão da dura realidade enfrentada por muitos desses jovens, muitos precisam conciliar os estudos com o trabalho, alguns chegando até mesmo, diante das dificuldades nessa conciliação, a abandonar os estudos (Fundação Oswaldo Cruz, 2018), em razão da premência da necessidade do trabalho, entendido aqui no sentido da venda da força produtiva, de emprego, em suas vidas.

Ocorre que, conforme destaca Antunes (2015), vivemos nas últimas décadas um período de crise do trabalho, que vem passando, assim como a classe trabalhadora, por uma reconfiguração, em razão das transformações e crises do capital, pelo avanço cada vez mais indiscriminado da tecnologia e da ciência, que trazem impactos diretos não apenas sobre o trabalho, mas também sobre a educação, nas relações interpessoais, nos Direitos (criando-se novos e/ou suprimindo e fragilizando outros) e para as formas de ser e exercer as juventudes.

Os jovens têm se deparado com um cenário de desemprego estrutural, de precarização das relações de trabalho e da fragilização ou mesmo perda de Direitos Trabalhistas (Antunes, 2015).

Leão (2014, p. 238) destaca, por exemplo, que “quando se considera os jovens que trabalham, constata-se que em geral eles têm tido acesso aos piores empregos e em piores condições de trabalho”, parte considerável deles trabalha sem carteira assinada (Leão, 2014).

Em reportagem publicada no ano de 2021, pelo Jornal da Universidade de São Paulo (USP), “os jovens formam um dos grupos mais afetados pelo desemprego no Brasil” (Pierri, 2021). Leão (2014) também destaca, por exemplo, que os jovens mais pobres têm menos possibilidade de dedicarem-se somente à escola.

Em razão de tantas dificuldades, não é de se espantar que os jovens sintam-se desanimados e descrentes até mesmo da Democracia, como aponta pesquisa realizada pela organização não governamental *Open Society Foundations* entre os meses de maio e julho de 2023. A pesquisa apontou que “jovens de todo o mundo (Geração Z e *millennials*) têm menos fé na democracia de qualquer grupo etário” (Open Society Foundations, 2023). Parte desse sentimento decorre de variadas questões, entre elas, as socioeconômicas, as quais, para Lavallo e Dantas (2023) “tratam sobre o processo de precarização do mundo do trabalho e o crescimento da desigualdade no mundo. Isso é explicado como um efeito de mais de 40 anos de políticas daquilo que se convencionou denominar de neoliberalismo”.

Provavelmente, em razão das dificuldades e dos prejuízos à cidadania e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho, indicados por meio das informações levantadas junto aos

participantes, desenvolve-se o desejo pelo conhecimento sobre direitos trabalhistas durante o Ensino Médio.

Por fim, consultados (as) se gostariam de conhecer mais sobre o mundo do trabalho e sobre direitos trabalhistas por meio de um *ebook* (livro digital) informativo e educativo, com acesso gratuito, voltado para a etapa do ensino médio, na educação básica, a resposta também foi unânime, com todos (as) participantes da pesquisa respondendo que sim, gostariam de ter acesso a esse material, demonstrando, dessa forma, a relevância do produto educacional para uma Educação Profissional e Tecnológica que vise à emancipação dos sujeitos, na formação de suas criticidades e da autonomia, para formar sujeitos integrais e aptos ao exercício da cidadania por meio de educação jurídica para o mundo do trabalho.

6.2 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme descrito na metodologia da pesquisa, após a aplicação do questionário destinado à aproximação dos participantes, buscando o conhecimento da amostra bem como a realização de levantamento preliminar sobre conhecimentos prévios e interesses dos participantes pela proposta do ensino jurídico para o mundo do trabalho e a cidadania, pensou-se na aplicação de uma sequência didática, elaborada a partir de inferências feitas a partir da análise dos dados gerados pela aplicação do primeiro questionário.

Dessa forma, conforme apontado na metodologia da pesquisa, foi realizado um encontro presencial com os (as) participantes da turma 3001-B (curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio), com duração prevista de 45 (quarenta e cinco) minutos (correspondente a um tempo de aula). O encontro foi realizado em um tempo de aula vago em uma terça-feira, conforme disponibilidade apresentada pelos participantes, entre o turno matutino e vespertino.

Ao final, o encontro teve duração de aproximadamente 1 (uma) hora, e teve como objetivos: a) exibir videoanimação em *Motion Graphics* "O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)"; b) Exposição de conceitos sobre trabalho, seus sentidos e suas transformações ao longo da história; significado da integração no ensino médio e sua relação com o ensino jurídico para o mundo do trabalho, a importância do conhecimento sobre direitos trabalhistas e a cidadania, seguida por uma roda de conversa sobre os temas abordados, buscando identificar conhecimentos prévios, dúvidas e noções que os jovens estudantes traziam sobre esses temas; c) divulgar mural virtual interativo e colaborativo (*Padlet*) aos participantes, para que pudessem expor suas compreensões

sobre algumas discussões sobre trabalho e direitos trabalhistas, e para que também pudessem expor possíveis dúvidas e/ou sugestões de temas que pudessem ser abordados no produto educacional.

Para a aplicação da sequência didática proposta (Figura 12) ao final da exposição temática, foi utilizado o recurso da roda de conversa, que teve a duração de pouco mais de um tempo de aula (Figura 11).

Figura 11 – Aplicação de sequência didática com utilização do recurso da roda de conversa, no ano de 2023.



Fonte: Da autora (2023).

A aplicação da sequência pedagógica foi iniciada com a apresentação da videoanimação em *motion graphics* (Figura 13) "O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)" (Braga, 2021), com duração de nove minutos e quatro segundos, disponível na plataforma de vídeos *Youtube*.

Pretendeu-se, neste momento, a apresentação da discussão sobre as transformações do trabalho, desde a origem etimológica da palavra, até as transformações em seu sentido, de constituição e realização humana ao sentido da venda da força de trabalho, discorrendo sobre suas relações com a educação, direitos e a cidadania e, por fim, com o ensino médio integrado.

Figura 12 – Metodologia da sequência pedagógica.

METODOLOGIA: SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Após o levantamento inicial por questionário (pesquisa com survey) pretende-se a aplicação da seguinte sequência didática:



Fonte: Da autora (2023).

Figura 13 – Apresentação realizada para alunos da turma 3001 B (exibição de videoanimação)



Fonte: Adaptado de Braga (2021)

Após a exibição da videoanimação, foram exibidos e discutidos alguns conceitos apresentados durante a sua exibição, por meio de uma apresentação em *powerpoint* para os alunos (Apêndice I). Foram discutidos temas como o trabalho em sentido ontológico, quando se buscou destacar aquele como resultado da ação transformadora do homem sobre a natureza, para a produção de sua existência, apresentado a visão do trabalho enquanto fator social de humanização e produção da existência humana, e como, a partir do processo de produção da vida material do homem, surgem as relações sociais e, por conseguinte, se dão os processos criativos e educativos, nascendo a educação, o estado, as leis, o direito, a política, a cultura, entre outros.

Buscou-se a reflexão, juntos aos participantes, sobre o trabalho e educação enquanto processos sociais conectados e sobre a educação enquanto um processo de ensino e aprendizagem que se destina à formação digna do ser humano, assim como intentou-se demonstrar como as transformações econômicas, políticas e sociais que se desenvolveram na história da humanidade trouxeram impactos para o trabalho e a educação e, ainda, as transformações nos sentidos do trabalho ao longo da história (do mundo do trabalho real, produzido e modificado e pelo homem, ao mercado de trabalho ou mundo do emprego, sendo estes apenas uma dimensão do mundo do trabalho, e que consiste na visão do trabalho enquanto uma mercadoria, na venda da força de trabalho à quem detém os meios de produção).

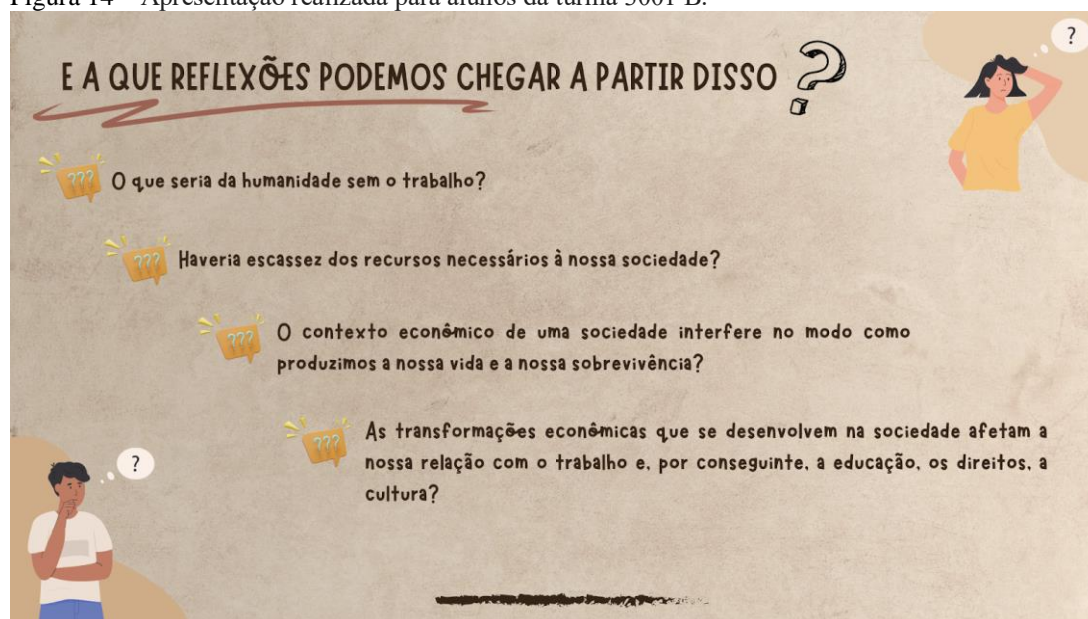
Dessa forma, chegou-se ao processo de mercantilização da educação, quando esta perde o seu sentido de formação humana digna para assumir a forma de fator de reprodução do sistema capitalista, culminando em uma progressiva divisão social do trabalho e seus reflexos na formação dos sujeitos, com a acentuação da dualidade estrutural da educação.

Por conseguinte, foram apresentadas e discutidas as formas assumidas pelo trabalho ao longo da história, passando pelo trabalho escravizado, à mão de obra servil, o alvorecer do trabalho livre na Idade Moderna ao trabalho como mercadoria e o trabalho assalariado, traçando, por último, um breve trajeto dos direitos trabalhistas na Europa e no Brasil.

Objetivou-se, diante do exposto, contextualizar o trabalho em determinados períodos históricos, situando suas mutações como culminâncias de processos históricos (Odalía, 2012), destacando o papel das transformações econômicas e nas relações de produção nas mudanças nos sentidos do trabalho, reforçando que a conquista de direitos civis, políticos e sociais, sobretudo os direitos trabalhistas, são históricos, resultado de longos períodos de revoluções, tensões, conflitos entre classes, ou seja, de lutas históricas de homens e mulheres, ainda que tais conquistas tenham seguido percursos diferentes, de acordo com o contexto histórico, social, político e econômico de cada país em que se desenvolveram e se estabeleceram.

Com a apresentação da videoanimação e a discussão dos conceitos relatados acima, os (as) participantes foram instigados a pensar sobre a relação entre trabalho e existência humana (escassez de recursos necessários à sobrevivência e existência humanas, futuro da humanidade), sobre o modo como se produz a vida e como a relação guardada entre transformações econômicas e impactos sobre o trabalho, educação, direitos, sobre a cultura e sobre os modos pelos quais a cidadania é exercida (Figura 14).

Figura 14 – Apresentação realizada para alunos da turma 3001 B.



Fonte: Da autora (2023)

Inicialmente, buscou-se esclarecer aos participantes o que significava, de acordo com a BNCC, temas contemporâneos transversais, esclarecendo sobre a importância desses temas e trazendo ao centro da discussão a temática do trabalho enquanto tema transversal e, ainda, a da educação jurídica para o mundo do trabalho como instrumento de exercício da cidadania e visando a contribuição para a formação humana durante o ensino médio. Dessa forma, também foi perguntado aos participantes se eles já haviam pensando, em algum momento, o significado do Ensino Médio Integrado e, assim, buscou-se apresentar uma síntese histórica da educação profissional no país e da dualidade histórica da educação brasileira, trazendo, por fim, o sentido da integração entre aquela primeira com a educação básica.

Foram abordados ainda durante a roda de conversa temas como a precarização do trabalho e das relações de trabalho, a fragilização dos direitos trabalhistas e o foco no empreendedorismo como busca para a saída da crise do trabalho e do emprego.

Assim, ao historicizar o trabalho e a classe trabalhadora, lançando sobre tais abordagens um olhar histórico, constatou-se, como afirma Mattos (2019), que a precarização não é algo novo na história do trabalho no Brasil, nas relações trabalhistas, mas um estigma.

Foram feitas perguntas sobre suas motivações para a escolha do IFFluminense e do curso técnico integrado ao médio, hábitos culturais, sobre acolhimento escolar e convívio com as diferenças, projetos de vida, sobre seus processos formativos e experiências na escola, expectativas quanto à formação pessoal e profissional, sendo permitido, ao final, que ambas falassem livremente sobre si ou sobre a escola, sonhos, anseios ou qualquer outro assunto que desejassem.

Para análise das informações geradas pela roda de conversa, foi utilizada a gravação de áudio da atividade, por meio do aplicativo de gravação de voz por celular *Samsung Voice Recorder*, que automaticamente realiza a transcrição de texto dos áudios gerados.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 95), muito utilizada em pesquisas qualitativas, é organizada em três etapas, a saber: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Antes disso, contudo, foi realizada a transcrição do áudio gerado a partir da aplicação da sequência didática proposta.

Na pré-análise, “fase de organização propriamente dita” do material a ser investigado (Bardin, 1977, p. 95), foi realizada uma leitura flutuante do do material a ser utilizado na análise, ou seja, a transcrição da gravação da roda de conversa fruto da exposição temática realizada durante a aplicação da sequência pedagógica, bem como as observações feitas pela pesquisadora durante essa atividade, as quais “têm um cunho enriquecedor quando da análise dos textos, considerando que estas também expressam com fidedignidade outros cenários de comunicação” (Silva; Fossá, 2015, p. 4).

Na etapa de exploração do material, foi realizado o recorte dos trechos relevantes e significativos, e sua codificação (Bardin, 1977). De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 4), “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”. Esse processo de categorização possibilita que sejam feitas inferências e, desta forma, busca a compreensão das falas dos participantes da pesquisa (Silva; Fossá, 2015).

Na última etapa, de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, com base no referencial teórico da pesquisa. Nessa etapa, os resultados “são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Assim, podem ser propostas inferências e interpretações “a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p. 101).

Sobre a transcrição anteriormente descrita, Mendes e Miskulin (2017) reforçam que é preciso destacar a importância das informações que não podem ser identificadas somente pelas falas dos participantes, como “as mensagens não verbais percebidas nas fisionomias e nos gestos” (Mendes; Miskulin, 2017, p. 1049). Os autores frisam, portanto, que a transcrição não deve ser “uma mera reprodução das gravações, mas uma busca por apresentar os tropeços, as frases interrompidas, as prolongadas, os suspiros, as exclamações, as contrariedades” (Mendes; Miskulin, 2017, p. 1049).

Portanto, é preciso trazer para a análise as observações, nesse sentido, trazidas pela pesquisadora. Diante disso, também é importante destacar, a respeito dessa técnica, que não se limita ao conteúdo.

Conforme exposto, portanto, na análise dos resultados foi utilizada a técnica metodológica da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31) que visa

[...] obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A autora afirma, sobre a técnica, que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977, p. 31).

Para Bardin, a técnica remete à uma postura de “vigilância crítica” (Bardin, 1977, p. 28) do(a) pesquisador(a) e, ainda, à uma recusa à realização de uma leitura simplificada do real, buscando, do contrário, ir além das aparências (Bardin, 1977).

No início da exposição temática, ao falar sobre a importância para a sociedade dos Institutos Federais para a formação não apenas científica e tecnológica, mas cultural, humana e cidadã, destacando também a importância do *campus* Macaé do IFFluminense para região e para formação dos filhos da classe trabalhadora, observou-se, pela primeira vez, uma manifestação física e oral dos participantes, com trocas de olhares entre si e risos. Ao destacar, então, que a instituição também apresenta falhas, muitas vezes em sua gestão e organização, todos os participantes riram, mais uma vez e foram obtidas as seguintes falas: “Ô, se falha!”, por uma dos participantes e “Muitas, por sinal”.

Essas manifestações e comportamentos diante da fala acima descrita demonstram que a Educação Profissional e Tecnológica, bem como os Institutos Federais, ainda possui muitos desafios no que se refere à formação de seus estudantes, no sentido de uma escuta atenta às suas demandas e carências, pautada em uma gestão democrática, conferindo-lhes engajamento e protagonismo na instituição, de modo a proporcionar, de fato, uma formação humana plena, o que concebe a formação de profissionais competentes e também a formação de cidadãos do mundo, aptos a sua leitura crítica. Afinal, conforme aponta o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, o Instituto Federal Fluminense possui, entre seus valores, a “defesa da educação pública e de qualidade”, bem como “a formação integral”.

Em seguida, esta pesquisadora também falou brevemente sobre suas experiências na instituição, enquanto servidora pública, reconhecendo que, apesar de possíveis falhas, ainda se sente privilegiada. Ao justificar a fala anterior, iniciou-se uma discussão sobre diferenças entre servidores públicos concursados, empregados celetistas e empreendedores, enfocando na questão do empreendedorismo, muito reforçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um contexto em que se destacam as transformações no mundo do trabalho e nas relações de trabalho, como o desenvolvimento de competências empreendedoras de forma cada vez mais precoce. Foram mencionados exemplos de pessoas que se tornaram empreendedoras durante a pandemia, buscando refletir se a busca pelo empreendedorismo se deu por vontade própria ou por necessidade, em razão do desemprego e perda da renda na família.

Nesse momento, os participantes foram questionados sobre a diferença, no tocante à proteção conferida pelos direitos trabalhistas, entre empreendedores e empregados com carteira assinada. Nenhum dos participantes soube apontar uma diferença, imediatamente.

Fica evidente, portanto, que por mais que alguns participantes já tenham tido alguma experiência com o mundo do trabalho, conforme apontado anteriormente no gráfico 7, isso não reflete, contudo, o conhecimento difundido acerca dos direitos trabalhistas e uma dificuldade, a princípio, em discorrer sobre transformações do mundo do trabalho, apontando para uma insuficiente, ou mesmo inexistente, apreensão desses conhecimentos.

Nesse sentido, torna-se imperioso o questionamento feito por Ciavatta (2005, p. 85), sobre o “tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade”, no sentido de superar, com a formação integrada, “a redução para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado [...]”, garantindo uma formação humana que busca

[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Ao longo da atividade realizada, e por meio de sua transcrição do material dela originado, feita a sua leitura, foi possível atribuir códigos aos trechos significativos à pesquisa e realizar um agrupamento dos mesmos, sendo possível realizar, por conseguinte, construção a de categorias de análise, que levaram à formulação da tabela logo abaixo.

Por fim, realizou-se a interpretação dos resultados obtidos e a sua discussão tomando-se por base o referencial teórico utilizado na pesquisa.

Quadro 8 - Construção de categorias para análise de conteúdo

| Categoria 1) Percepção sobre o trabalho | | |
|---|--|--|
| Subcategoria 1 | Unidade de Contexto | Trechos das respostas e observações |
| 1.1.1 Sentidos assumidos pelo trabalho ao longo do tempo | Trabalho perde o sentido de constituição e realização humana, desconecta-se do processo educativo e passa a ser associado apenas a mercadoria | “Acho que o ser humano se mostrou tão frágil, a gente não usa a natureza, para modificar ela pra gente sobreviver...é como se a gente não fizesse parte dela...é só pensando em lucro ”. |
| | | “Então o emprego seria a venda do meu trabalho...” |
| | | “Então eu faço isso pra você mediante um salário mínimo...” |
| | | “Acho que aqui tem outra diferenciação do trabalho, que é o trabalho do emprego...o trabalho envolve uma cultura, uma filosofia, enquanto que no emprego você é só mais um ali vendendo a sua força de trabalho” |
| | | “Depois que surgiu a moeda, o dinheiro, acabou...” |
| | Nas sociedades antigas, o trabalho era associado à tortura (deriva do vocábulo em latim <i>tripalium</i>) | Durante a exibição do vídeo, os participantes demonstraram surpresa e espanto com a origem da palavra “trabalho” a partir do vocábulo latino <i>tripalium</i> . |
| | Sobre o trabalho nas fábricas e com a introdução das máquinas no processo produtivo, há uma percepção de insegurança (física, social) e ausência de direitos dos trabalhadores da época. | “A questão da precariedade de trabalho é uma questão de segurança” |
| “Se você sofria, assim, uma acidente de trabalho, o problema é seu...aí você fica sem trabalho” | | |
| | Os participantes têm a percepção de que a vivência das relações de trabalho é importante na EPT. | <p>Participante A - “A gente deveria ter estágio, né...”</p> <p>Participante B - “Para todos, né? E não, seletivo”</p> <p>Participante A - “O nosso horário não permite” (sobre experiências no mundo do trabalho). “O certo seria, no último ano, a gente ter a carga horária reduzida pra gente poder estagiar, só que eles comprimiram tanto (o ano letivo) que a gente não consegue estagiar, nem fazer nada...nem trabalhar,</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>nem estudar para o vestibular”</p> <p>Participante C - “[...] por isso que o estágio obrigatório seria legal...”</p> |
| <p>1.1.2 Conhecimentos e experiências sobre relações de trabalho</p> | <p>Desconhecimento sobre temáticas que envolvem novos modelos de relações de trabalho, decorrentes das inovações científicas e tecnológicas, e que resultam em uma deterioração das relações trabalhistas. Contudo, existe a capacidade de estabelecer essas relações.</p> | <p>Notas da pesquisadora - Quando perguntado se já tinham ouvido falar sobre “uberização” do trabalho, “pejotização” e outros conceitos relacionados à transformações na sociedade, tais como a “indústria 4.0”, que culminam na substituição do trabalho humano, na precarização das relações de trabalho e impactos nos direitos do trabalhadores, os participantes responderam que nunca tinha ouvido falar sobre esses conceitos.</p> <p>Sobre a substituição do trabalho humano, diante dos conceitos apresentados, os participantes fizeram considerações. Antes disso, ao falar sobre trabalhadores produtivos e precarização das relações trabalhistas, foi trazida uma reportagem sobre uma empresa que havia instalado vasos sanitários “ergonômicos” na empresa, para evitar que seus funcionários passassem muito tempo no banheiro, sob a argumento do cuidado com a saúde dos trabalhadores.</p> <p>“Acho que casa bem demais porque, igual o exemplo que você ‘tava’ usando aí, os caras já querem fazer isso , com esse negócio do banheiro...mas se fosse uma máquina atendendo as pessoas não ia ter necessidade [...]” (de usar banheiro), “[...] só ‘ia’ produzir pra você [...]” (trabalhadores mais produtivos e mais riqueza para o empregador), “[...] então acho que a tendência é isso acontecer” (substituição do trabalho humano)</p> <p>“[...] vai aumentar mais a desigualdade, porque quem tem a oportunidade de poder estudar vai poder controlar essas máquinas (inaudível)...de automação”.</p> <p>“Isso é ruim até pra empresa, se for parar ‘pra’ pensar..porque tipo, pouca gente ‘tendo’ salário, pouco consumo, mais produção, e não casa isso...”</p> |

| 1.1. 3 Expectativas relacionadas ao trabalho (registro em CTPS e Empreendedorismo). | Existe uma compreensão de que o trabalho mediante anotação na CTPS é mais vantajoso que o empreendedorismo. | <p>“(Pretendo) sair daqui e trabalhar ‘assalariado’”</p> <p>“Empreender dá muita dor de cabeça...”</p> <p>“Acho que, pra você empreender bem e ter um chão, você tem que trabalhar, assim, assalariado...você tem que ter uma base...”</p> <p>“Tem que tentar (inaudível) os dois, pra saber...” (acredita-se que, aqui, o participante se referiu a conhecer as diferenças entre ambos, no sentido jurídico)</p> |
|---|---|--|
| Categoria 2) Percepções sobre a EPT | | |
| Subcategoria 1 | Unidade de Contexto | Trechos das respostas e observações |
| | <p>“Integrado” significa apenas a possibilidade de cursar o ensino médio e um curso técnico ao mesmo tempo, não sendo observado, pelos participantes, a integração remetido à <i>politecnicia</i>, ou seja, como proposta de articulação entre educação e trabalho visando a emancipação humana.</p> <p>Quando se pensa no currículo do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do campus Macaé do IFFluminense, percebe-se que alguns componentes curriculares importantes só existem para o cumprimento de carga horária.</p> <p>Dualidade estrutural histórica não superada pela integração: reflexos das contradições entre capital, trabalho e educação sobre a EPT.</p> <p>Quando se pensa em Educação e Trabalho há um sentido de “mercadoria”, a partir da percepção e vivência da EPT enquanto</p> | <p>“Ué, é integrar o curso de Automação ao Ensino Médio, né”</p> <p>“Não, nunca parei para pensar...” (no sentido da integração)</p> <p>“Pensava que integrado era de unir (uma coisa à outra)...”</p> <p>“Esse negócio de ensino integrado é quebrado e aí...a gente vira aquele negócio lá do início” (o participante quis referir-se ao sentido de fragmentação e alienação do trabalho).</p> <p>“Parece, assim, que as outras disciplinas que dariam esse sentido de ‘integrado’, que são, sei lá, Filosofia né...e as outras e tal, parece que ‘tão’ ali só pra dar sentido de nome de ‘integrado’...”</p> <p>Quando a pesquisadora mencionou que ainda persiste a dualidade na educação, por meio de uma preocupação com enfoque na empregabilidade, uma dos participantes respondeu:</p> <p>“É o que acontece com a gente aqui...(risos)”</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>2.1.1 Integração ao Ensino Médio</p> | <p>formadora somente para o mercado de trabalho, sem a preocupação com a qualidade da educação no sentido de a formação científica, cultural e para o trabalho - Formação humana (<i>omnilateral</i>)</p> | <p>“Professora, eu acho que dá no mesmo hoje em dia aqui no Instituto também. Igual eu ‘tava’ falando com o Hélio (professor de Artes), que a gente tá com o Ensino Médio tão corrido, que parece que eles ‘tão’ falando com a gente ‘se forma logo que é pra gente comprar vocês logo...’(risos) porque não sei se você sabe, a gente tá com nosso bimestre quase comprimido em um só mês e pouquinho, entendeu? Sendo que ‘era’ pra ser dois (meses), era pra ser um negócio mais elaborado, era pra gente estudar mais...mas os negócios estão tão corridos, tipo, que parece que tão como uma arma apontada pra nossa cabeça, tipo, ‘vira logo minha mão de obra’, tá ligado? ‘Tá’ bem assim...”</p> |
| | <p>Quando se pensa na formação docente, percebem-se muitas deficiências no tocante ao preparo para a efetivação de um ensino integrado, que promova a formação omnilateral dos estudantes participantes.</p> | <p>Diálogo entre os participantes sobre condutas e falas docentes a respeito de determinados componentes curriculares, que vão de encontro à superação da dualidade e à formação omnilateral:</p> <p>- “Os próprios professores falam que aqui é uma escola técnica, que ninguém tá aqui pra sair, pra nossa (!), fazer uma redação...eles ficam falando o tempo inteiro <i>‘a gente não tá aqui pra vocês passarem no ENEM, não..a gente tá aqui porque é uma escola técnica’</i>...aí quando os alunos tiraram (nota) novecentos e oitenta na redação, aí eles ‘postaram’ (nas redes sociais) se vangloriando <i>‘nossa, os alunos tiraram novecentos e oitenta na redação!’</i>..Aí ficam assim... (a gente) nem tinha aula de redação!”.</p> <p>- “A professora de Português falou isso...”</p> <p>- “Aquela professora lá, não vou citar nomes, claro (risos de todos)...ela é até de fora da área de Português, não é nem de Português...assim, ela disse que Português meio que auxilia em tudo, mas...assim, parece que tá contra o próprio time, sabe?”</p> <p>- “(Sobre) Essa parte aqui (da escola) de culturas, eles (professores) também falam sobre...” (Sobre professores que criticam o ensino cultural, valorizando apenas disciplinas técnicas)</p> |

| | Uma educação de qualidade, em que efetivem os pressupostos de uma formação integrada em EPT, passa por ações de gestão. | - “Esse negócio que você estava falando, da área de gestão da escola ...o nosso professor de Filosofia estava falando sobre empatia e apatia, aí...pô...(inaudível) a gente ‘tava’ falando que essa escola está totalmente apática... ” |
|--|---|--|
| Categoria 3) Percepções sobre direitos trabalhistas, justiça e educação jurídica no EMI | | |
| Subcategoria 1 | Unidade de Contexto | Trechos das respostas e observações |
| 3.1.1 Noções prévias | Ausência de uma percepção dos direitos sociais (que incluem aqueles relacionados ao mundo do trabalho, direitos e à proteção e regulação das relações de trabalho) como uma culminância de processos históricos, muitas vezes lentos e tardios. Percebe-se um sentimento de surpresa ao perceber que a conquista de muitos direitos trabalhistas, tais como a CLT, e a criação e organização da Justiça do Trabalho possuem menos de um século de existência. | - “Professora, a gente estava fazendo as contas aqui, a gente estava rindo...isso aí não tem nem cem anos...tem oitenta e dois anos só...meu avô por exemplo tem oitenta anos...ele nem tinha certos direitos” Indagou um participante sobre o fato de a Justiça do Trabalho, a CLT e o salário mínimo contarem com menos de um século de existência. |
| | Há um conhecimento, ainda que superficial e embrionário, sobre alguns dos principais direitos trabalhistas pelos participantes da pesquisa. | - “Férias...” - “Décimo terceiro (salário)?” - “Eu sei que tem quando você é mandado embora...” - “Esse eu acho que é o seguro-desemprego” (respondendo ao participante 3) - “Tem a aposentadoria...” - “Só conheço a aposentadoria...” |
| 3.1.2. Ensino jurídico na EPT | Uma proposta de ensino jurídico voltado para o mundo do trabalho durante o ensino médio integrado pode trazer contribuições para o exercício de uma cidadania ativa e para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho. | - “Bastante” - “Com certeza” - “Acho que sim...é, acho que sim.” - “É uma coisa que eu ‘tava’ falando com a minha tia ontem, que tipo, eu queria sair daqui e começar a trabalhar um pouco, pra ter um pouco dessa educação jurídica, porque eu vou sair daqui sem nenhuma base, entendeu, sobre trabalho e emprego, assim, |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>em empresas...e trabalhar como técnico, tipo, eu vou sair daqui sem experiência nenhuma, é isso que eu quero passar...por isso que eu quero começar, sair daqui e trabalhar um pouco, pra pegar um pouco da noção que, infelizmente, não é passado pra gente...que se fosse, ia ser uma coisa bem legal, mas...”</p> <p>Observação: todos os participantes concordaram, acenando positivamente com a cabeça, que o ensino jurídico voltado para o mundo do trabalho e as relações trabalhistas contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento de uma cidadania ativa na EPT.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Da autora (2023)

Conforme explicitado no Quadro 8, foram definidos, portanto, os principais temas enfocados durante a aplicação da sequência didática e da roda de conversa com os participantes da pesquisa, dispostos sobre a forma de três categorias: percepções sobre o trabalho, percepções sobre a EPT e Percepções sobre direitos trabalhistas, justiça e educação jurídica no EMI.

Na categoria 1 (percepções sobre o trabalho) foi possível reunir outras três subcategorias: 1.1.1) Sentidos assumidos pelo trabalho ao longo do tempo; 1.1.2) Conhecimentos e experiências sobre relações de trabalho e 1.1.3) Expectativas relacionadas ao trabalho (registro em CTPS e Empreendedorismo).

Foi possível perceber, por meio da análise realizada a partir dessa categoria, a compreensão sobre uma diversidade dos sentidos do trabalho, restando fortemente marcado em suas falas a perda de um sentido de realização humana e de apartamento do processo educativo, e da proeminência de um sentido associado às sociedades capitalistas, em que a força de trabalho é colocada como uma mercadoria, com uma associação do trabalho ao lucro e ao emprego, esvaziado de um sentido social, de um princípio educativo, filosófico, como apontado nas falas dos participantes (categoria 1.1.1).

Nosella (2007, p. 138) afirma, nesse sentido, que “o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas”.

Saviani (2007), por exemplo, nos lembra desse sentido filosófico, por meio de uma concepção ontológica-histórica do trabalho, na qual este é o resultado da ação transformadora do homem sobre a natureza para a satisfação das necessidades humanas que, em cujo processo que se desenvolve ao longo do tempo, permite que os homens constituam a si mesmos, configurando, por

sua vez, um processo educativo, em que os homens, ao produzirem a sua própria existência, formam-se homens. Verifica-se, dessa forma, uma “relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154) entre o trabalho e a educação.

Ocorre que a transformação nos modos de produção da vida e o advento da propriedade privada ocasionaram, como aponta Saviani (2007, p. 155), a divisão social do trabalho e, por conseguinte, a uma divisão de classes (dominantes e dominados; proprietários e não proprietários dos meios de produção; senhores e servos; burguesia e proletariado) e, por conseguinte, a uma separação entre a educação e o trabalho, que perdura, não obstante as transformações sofridas no sentido da superação dessa dualidade, até os dias atuais.

De acordo com Frigotto (2021), a relação entre essas classes moldaram formas de exploração e alienação que, na concepção capitalista, efetivam-se “na relação entre capital e trabalho”.

Contudo, como afirma Antunes (2009, p. 12), “o sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital”. Para o autor, essas contradições do trabalho,

[...] que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, converte o estudo do trabalho humano numa questão crucial de nosso mundo e de nossas vidas neste conturbado século XXI, cujo desafio maior é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano e tornar nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido (Antunes, 2009, p. 12).

Observou-se ainda, o desconhecimento sobre temáticas que envolvem novos modelos de relações de trabalho, decorrentes das inovações científicas e tecnológicas, e que resultam em uma deterioração das relações trabalhistas. Contudo, os participantes foram capazes de estabelecer essas relações entre essa deterioração e o aumento da desigualdade, conforme apontado por um dos participantes na Categoria 1, Subcategoria 1.1.2.

Nesse sentido, tanto a formação politécnica quanto a formação integrada se traduzir em termos que, de acordo com Ciavatta (2005) buscam respostas às demandas do mundo do trabalho, cada vez mais impactado pelo avanço científico e tecnológico, as quais, ao passo que produzem riqueza, também aprofundam desigualdades e geram a exclusão “de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade” (Ciavatta, 2005, p. 85).

Cabe ressaltar ainda o papel da escola em desnudar “[...] a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e desigualdade social” (Saviani, 2021, p. 10), no sentido de formar sujeitos *omnilaterais*, socialmente conscientes.

Também se pode inferir, a partir do posicionamento dos participantes sobre o empreendedorismo, atualmente reforçado nos currículos, a importância dada pelos participantes ao trabalho mediante registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

Antunes (2015) afirma que foram profundas as transformações no mundo do trabalho a partir da década de 80, resultado do acelerado desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que desencadearam, por sua vez, uma crise do trabalho e da “da classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2015, p. 33).

Para Frigotto (2005), por exemplo, o fim do século XX revelou a seguinte contradição:

A ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre - tempo de escolha, de fruição, de lazer -, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado (Frigotto, 2005, p. 70).

Essas transformações no processo produtivo impactaram fortemente as juventudes, especialmente a partir de 2020, com a pandemia da Covid-19, o que gerou um aumento no desemprego e da informalidade (Organização Internacional do Trabalho, 2020). Diante disso, muitos jovens se viram obrigados a empreender, não por escolha, mas por necessidade.

Destaca-se ainda o cenário atual, do capitalismo de plataforma, em uma era de pleno desenvolvimento informacional-digital. Nesse sentido, Antunes (2019) aponta que

A imbricação existente entre financeirização da economia, neoliberalismo exacerbado e reestruturação permanente do capital deflagrou recentemente autodenominada indústria 4.0, concebida e conduzida pelos países capitalistas centrais com a intenção de intensificar ao limite as tecnologias digitais no ampliado mundo da produção. A chamada “internet das coisas”, o uso amplificado da inteligência artificial, a automação e robotização em todos os espaços possíveis no mundo da produção (industrial, agrícola e de serviços, com suas conhecidas interconexões) são, uma vez mais, concebidos e desenhados pelas corporações globais com o objetivo precípua de valorizar o capital. Tudo o mais, apesar de palavrório, é muito secundário. Não é difícil antecipar, então, que essa nova fase, em curso no presente, acarretará novas mutações profundas no universo microscópico do trabalho, ao atingir as cadeias produtivas globais de valor. E o farão ampliando o maquinário técnico-informacional-digital (o trabalho morto) e, conseqüentemente, reduzindo um vasto conjunto de atividades hoje existentes, que se tornarão supérfluas. Assim, o trabalho vivo presenciara um ciclo destrutivo, resultante da introdução de processos automatizados cada vez mais sob controle informacional-digital e comando financeiro (ANTUNES, 2019, p. 9-10).

Somado a isso, o discurso midiático contemporâneo, orientado pelas novas formas de acumulação capitalista, pelas novas formas políticas neoliberais, sob o impacto da indústria 4.0, que refletiram nas novas formas de organização do trabalho (Antunes, 2019) e que influenciam, por exemplo, os currículos escolares, reforçam uma postura “empreendedora” por parte dos jovens, evidenciando práticas empreendedoras como inspiradoras ou reforçando a lógica da flexibilidade de tempo e autonomia no mercado de trabalho, em uma juventude que anseia por autonomia e independência financeira.

Contudo, em reportagem publicada pela Organização Internacional do Trabalho (2020), jovens, especialmente aqueles na economia informal, são os primeiros a perderem o emprego em contextos de crise econômica.

A educação, como reforçam Fagiani e Previtali (2019, p. 347), “não é alheia a essas transformações”. No Brasil, por exemplo, as diversas políticas e reformas educacionais na educação básica

[...] privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. Vale dizer que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida, e os processos educacionais e sociais de reprodução societal estão intimamente ligados (Mészáros, 2005 *apud* Fagiani; Previtali, 2019, p. 347).

Nesse sentido, a educação jurídica para o mundo do trabalho na EPT pode permitir a tomada de um posicionamento crítico pelos sujeitos, ao possibilitar-lhes o acesso a um conhecimento jurídico introdutório para o mundo do trabalho, que lhes permita identificar as falácias do empreendedorismo como a saída para a crise do trabalho.

Já na categoria 2 (percepções sobre a EPT) foi possível elaborar a subcategoria 2.1.1) Integração ao Ensino Médio. A partir dessa categoria, puderam ser feitas inferências a respeito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em sua modalidade integrada ao Ensino Médio.

A primeira delas reside na constatação de que os participantes têm a percepção de que a vivência das relações de trabalho ocupa papel de destaque na EPT, conforme apontam os participantes da pesquisa. Nesse ínterim, Tommasi e Corrochano (2020, p. 353) apontam que “o trabalho é uma das dimensões constitutivas da experiência juvenil brasileira”, sendo a busca pelo trabalho uma realidade em que vivem muitos jovens.

Como já mencionado ao longo deste capítulo, é provável que parcela significativa da população jovem no Brasil, muitos estudantes do ensino médio em nosso país, em algum momento, já parou para pensar, ou foi forçado a isso em razão de determinadas circunstâncias da vida ou pelo contexto social e familiar no qual está inserido, em sua inserção no mundo do trabalho, mais especificamente, no mercado de trabalho.

As juventudes têm sido amplamente estudadas por autores como Dayrell e Pais (2005). Nessas pesquisas, busca-se o entendimento dos processos de formação identitárias desses grupos, suas formas de engajamento e participação política, de construção de uma cultura juvenil e também as suas relações com o trabalho e a educação. Pesquisar sobre as juventudes demanda, portanto, “compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de

valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios” (Dayrell; Jesus, 2016, p. 409).

Assim, para melhor compreender os jovens, é preciso antes compreender suas experiências, “perguntando pelas condutas, escolhas e sentidos desses atores sociais na construção de suas trajetórias” (Leão, 2014, p. 232). Assim, poderemos alcançar uma compreensão melhor delineada sobre o lugar e o sentido que ocupa a EPT na vida dos jovens, sobretudo sobre a dimensão do trabalho em seus percursos formativos (Leão, 2014).

Nesse sentido, foi possível demonstrar nesta pesquisa, que o trabalho ainda ocupa um papel importante na vida das juventudes, “sendo uma dimensão central na experiência juvenil” (Leão, 2014, p. 237), especialmente quando se trata do emprego formal e os direitos inerentes às relações de emprego, contrariando a falácia das políticas neoliberais da existência de um antagonismo entre emprego e direitos, ultimamente relacionados como polos distintos no contexto socioeconômico liberal.

Contudo, em razão do peso do contexto socioeconômico na vida desses jovens, muito afetados pelas transformações sociais, políticas e econômicas dos últimos anos, com aumento do desemprego estrutural, pelo aumento da informalidade, das novas relações de trabalho cada vez mais precarizadas, muitos desses jovens ainda enfrentam o dilema entre estudar, permanecendo na escola, e trabalhar (Leão, 2014).

Nesse sentido, a EPT ocupa papel fundamental, possibilitando aos filhos da classe trabalhadora uma formação humana plena, que integrada ao ensino médio, etapa final da educação básica, fortalecendo uma educação básica

[...] unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pios, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (Frigotto, 2005, p. 74).

Foi possível inferir também que os participantes desconhecem o sentido da integração na EPT. Para eles (as), o termo “integrado” significa apenas a possibilidade de cursar o ensino médio e um curso técnico ao mesmo tempo, não sendo observado, pelos participantes, a integração remetido à politecnia, ou seja, como proposta de articulação entre educação e trabalho visando a emancipação humana.

É preciso evidenciar, portanto, a historicidade do conceito da integração entre a formação geral e a educação profissional cuja origem remota está, de acordo com Ciavatta (2005, p. 86), “na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua

integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. A origem mais recente da ideia, segundo a autora,

[...] está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios da educação na Constituição de 1988 (Ciavatta, 2005, p. 87).

Ao abordar o currículo, restou nítido que, para os participantes da pesquisa, quando se pensa no currículo do curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do campus Macaé do IFFluminense, percebe-se que alguns componentes curriculares importantes só existem para o cumprimento de carga horária, o que permitiu inferir que a integração proposta na educação, precisa materializar-se nos currículos.

A respeito disso, Sacristán (2013, p. 23) reitera que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

No tocante a essas orientações e enfoques que se refletem nos currículos, Baracho (2018, p. 210) destaca que no final do século XX e na primeira década do século XXI, pôde ser observado um enfoque dado ao mundo do trabalho, pelas políticas e diretrizes curriculares.

O currículo, fruto dessas diretrizes, é organizado por competências laborais, e os conhecimentos são trabalhados sempre de forma aligeirada, exigindo do trabalhador a necessidade de permanecer em reciclagem permanente sob a lógica da sociedade capitalista e voltado exclusivamente para uma formação profissional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, portanto voltada, para “o ideário pedagógico do mercado”, como preconiza Frigotto (2005, p.13).

Considerando ainda que a educação tem entre seus objetivos expressos o preparo de todos os cidadãos e a qualificação para o trabalho, conforme dispõe a Constituição Cidadã de 1988, é preciso formar sujeitos dirigentes, o que

[...] não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2020, p. 29).

Nesse esteio, considera-se o currículo, como ressalta Saviani (2020, p. 9) como “o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” os quais, por sua vez, representam a viabilidade de ingresso de seus alunos “na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, o que vai muito além de uma educação bancária, de conhecimentos práticos mecanizados mas, sobretudo ao saber complexo, sistematizado, científico, cultural e filosófico.

Isto posto, saliente-se que, durante a realização da sequência pedagógica junto aos participantes da pesquisa, um deles deixou claro o desprezo, por parte de determinada docente, pelo conhecimento filosófico, afirmando que a docente em questão afirmou que os participantes estavam “em uma escola técnica”, deixando nítido o desconhecimento, por parte dessa profissional dos pressupostos de uma educação universal, unitária e politécnica que embasam a EPT.

Esse posicionamento vai de encontro ao que apontam Saviani e Duarte (2021, p. 33), para os quais a Filosofia “enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui”. Os autores apontam ainda que o estudo crítico

[...] dos clássicos da filosofia é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (Saviani; Duarte, 2021, p. 33).

Tal postura reflete ainda, como indicam Gama e Prates (2020, p. 81), um “rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes”.

Observou-se também que os participantes chegaram à compreensão de que a dualidade estrutural histórica da educação brasileira não foi superada pela integração, provavelmente em razão dos reflexos das contradições entre capital, trabalho e educação sobre a EPT que se operam, por exemplo, nos currículos e práticas docentes.

Nesse sentido, quando se pensa em Educação e Trabalho há um sentido de “mercadoria”, a partir da percepção e vivência da EPT enquanto formadora somente para o mercado de trabalho, sem a preocupação com a qualidade da educação no sentido de a formação científica, cultural e para o trabalho - Formação humana (omnilateral).

Sobre a manutenção dessa dualidade, Frigotto (2007, p. 1135-1136) sustenta que

[...] a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista.

Para o autor, interessa às classes dominantes a universalização da educação que se mantenha “diferenciada e dual” (Frigotto, 2007, p. 1138).

Essas práticas, conforme relataram os participantes, somadas às ações de gestão, se refletem em uma apatia da instituição.

Por fim, na categoria 3 (percepções sobre direitos trabalhistas, justiça e educação jurídica no EMI), foram elaboradas duas subcategorias: 3.1.1) Noções prévias e 3.1.2) Ensino jurídico na EPT.

Desta análise, concluiu-se que existe um conhecimento, ainda que superficial e embrionário, sobre alguns dos principais direitos trabalhistas pelos participantes da pesquisa, tais como o direito ao seguro-desemprego, às férias, entre outros. Contudo, essa percepção ainda é muito incipiente e pode resultar, por exemplo, de experiências relacionadas ao contexto familiar e nas experiências relatadas pelos participantes no mundo do trabalho, conforme apresentado no gráfico 7.

Também restou comprovado, a partir das falas dos participantes 1, 2, 3 e 4 (Categoria 3 - Subcategoria 3.1.2), que uma proposta de ensino jurídico voltado para o mundo do trabalho durante o ensino médio integrado à EPT pode trazer contribuições para o exercício de uma cidadania ativa e para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho, coadunando com o que assevera, por exemplo, Blauth e Borba (2010), ao estabelecerem uma relação entre conhecimento jurídico mínimo e o preparo para a cidadania; assim como Efing e Borba (2011), no sentido de que a educação jurídica deve alcançar todos os cidadãos e todas as cidadãs, tornando-os aptos ao exercício da cidadania em suas relações jurídicas. Também reforçam o que dispõem Maciel, Nogueira e Silva (2023, p. 27), de que o ensino e aprendizagem jurídica durante a EPT, em sua modalidade integrada ao Ensino Médio tem a potencialidade em atuar como “um instrumento de inclusão social, para o qual converge o fortalecimento da cidadania emancipatória dos discentes ao concluir essa etapa da educação básica”.

6.3 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS (QUESTIONÁRIO 2 - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL)

O segundo questionário visou a avaliação do produto educacional pelos estudantes participantes da pesquisa, fechando com *itens de Likert* (VIEIRA, 2009), de modo a avaliar a importância do material produzido, em formato *ebook* intitulado “Juventudes e mundos do trabalho: o ensino jurídico na EPT para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho e para a cidadania”, para a formação de sujeitos *omnilaterais* na Educação Profissional e Tecnológica.

Embora se constitua uma amostra pequena diante da pretendida, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, foi possível fazer inferências tomando por base os subsídios teóricos utilizados e fazer a análise e discussão almejada.

Conforme descrito no capítulo da metodologia do produto educacional, foi proposto a elaboração de um *ebook*, de cunho educativo e informativo, visando introduzir, de forma crítica e consciente, os jovens estudantes da EPT que estejam na última série do ensino médio integrado ao

curso técnico em Automação Industrial, ao mundo do trabalho e emprego, colaborando assim para sua formação cidadã por meio da educação jurídica, e também histórica e social, do trabalho.

Percorrido o percurso metodológico proposto, que culminou com a criação do produto educacional em formato *ebook*, procedeu-se à aplicação do material junto aos participantes da pesquisa, por meio da Metodologia Ativa da Sala de Aula Invertida.

Para Almeida (2018, p. 17) “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

Para este intento, após finalizado, o produto foi encaminhado aos orientadores da pesquisa e, depois, foi realizada revisão ortográfica pela docente de Língua Portuguesa e Literatura do campus Macaé do IFFluminense, Olívia Melo Fonseca.

Em seguida, o material foi enviado aos participantes, em formato *.pdf* através de e-mail e também pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, por meio de uma ponte com uma das participantes, que é representante da turma em que foi aplicada a pesquisa, de modo que os participantes pudessem realizar a leitura do material.

Após duas semanas, foi constatada a impossibilidade de realização de encontro presencial com os participantes, em razão do calendário de provas bimestrais dos participantes, seguido da realização da VIII Exposição de Ciência, Tecnologia e Cultura (EXPOCIT), evento tradicional realizado no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, com duração de uma semana e que contou com a realização de diversas atividades acadêmicas internas e externas ao *campus*, o que trouxe muitas dificuldades para a realização do encontro proposto.

Contudo, foi possível a realização de um encontro virtual com os participantes, por meio do aplicativo *Google Meet*, no dia dezoito de outubro do ano de dois mil e vinte e três, ainda durante a ocorrência da VIII EXPOCIT.

A utilização dessas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que possibilitam novas formas de interação em variados espaços, através da internet, por sua vez, têm gerado “mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões” (Almeida, 2018, p. 14).

A expansão de uma cultura digital demanda dos educadores, de forma geral, uma versatilidade para lidar, por exemplo, com a “[...] diversidade, ambiguidade e incerteza do conhecimento, que se expande na inter-relação entre saber cotidiano e conhecimento científico” (Almeida, 2018, p. 15).

Nesse sentido, Almeida (2028, p. 16) reforça que a utilização de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem

Aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores. Os estudantes que estão, hoje, inseridos nos sistemas de educação formal requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados.

O encontro virtual teve o objetivo de dialogar com os participantes sobre o *ebook*, trazendo as experiências sobre a concepção do material, explicando também sobre o processo de sua elaboração, bem como sobre os objetivos que se desejava alcançar com a sua criação. Afinal, como destaca Freire (1996, p. 135) “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Freire aponta ainda, sobre os processos dialógicos com outro, que “o sujeito que não se abre

Pretendeu-se também, nesse encontro, que os alunos expusessem possíveis dúvidas em relação às temáticas abordadas no *ebook*, bem como possíveis inquietações e/ou sugestões e que avaliassem o produto educacional por meio da aplicação de questionário, o segundo e último aplicado ao longo da pesquisa.

Sendo assim, partindo-se do pressuposto de que “as metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” (Valente, 2018, p. 78), utilizou-se a metodologia da Sala de Aula Invertida ou, em Inglês, *Flipped Classroom*, com o objetivo de obter uma postura mais participativa por parte dos sujeitos da pesquisa. Nessa metodologia, conforme dispõe Valente (2018, p. 78), “o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, antes de o aluno frequentar a aula” e, assim, “a sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados”, encurtando o tempo das tradicionais aulas expositivas (Valério; Moreira, 2018, p. 215). Para tanto, devem ser criadas “situações de aprendizagem” para os estudantes possam, na situação de aprendizes, por exemplo,

[...] pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 81).

Nesse sentido, considerando as dificuldades encontradas, a aplicação da metodologia não obteve o sucesso almejado por esta pesquisadora, visto que foi observada uma baixa participação e engajamento dos estudantes. Considerando que “o tempo fora de sala é dedicado ao estudo prévio” (Valério; Moreira, 2018, p. 216), buscou-se, neste encontro, que os estudantes, com base nas

atividades realizadas anteriormente (sequência didática proposta e leitura do *ebook*), tivessem um maior engajamento e postura ativa, refletindo criticamente sobre a temática proposta no *ebook*.

Com esse intento, ao final da apresentação, buscou-se dialogar brevemente com os estudantes sobre os temas apresentados no *ebook*, sobre a importância da educação jurídica para o trabalho na Educação Profissional e Tecnológica e sobre a abordagem da temática dos direitos trabalhistas na escola, seja em sala de aula, seja fora deste ambiente formal e tradicional de Ensino. Buscou também a exposição de um *Padlet*, proposto anteriormente e divulgado ao final da sequência didática aplicada no mês de junho do ano corrente.

No *Padlet*, um mural virtual interativo e colaborativo, foram disponibilizadas algumas notícias sobre o mundo do trabalho, especialmente sobre direitos, trabalho precarizado, pessoas com deficiência e mercado de trabalho, trabalho escravo, impactos do avanço da inteligência artificial sobre o mundo do trabalho e direitos dos trabalhadores, trabalho e informalidade, trazendo a questão da redução de direitos trabalhistas e a relação com o aumento do emprego (muito propagada pelo neoliberalismo), do empreendedorismo, entre outros, buscando instigar a participação dos estudantes, favorecendo o posicionamento crítico.

A intenção era que, dado o pontapé inicial na construção do mural, os estudantes pudessem, mesmo que nos dias seguintes à aplicação da sequência didática, e também durante a apresentação do *ebook*, pudessem trazer suas contribuições, percepções, questionamentos e dúvidas sobre a temática das relações de trabalho e direitos trabalhistas, tornando o mural verdadeiramente interativo e colaborativo, o que não ocorreu.

Figura 15 – *Padlet* Mundos do Trabalho criado em 2023.



Fonte: Mundos do Trabalho (2023).

A Sala de Aula Invertida (SAI) permite a utilização de variadas abordagens e metodologias, atuando como um guarda-chuva onde abrigam-se outras diversas metodologias, tais como a instrução por pares, por exemplo (Valério; Moreira, 2018). Contudo, pode-se dizer que, de maneira geral, essa metodologia apresenta “elementos pedagógicos já conhecidos”, sendo estes: “o estudo prévio, o uso de tecnologias digitais e a participação ativa do estudante em classe” (Valério; Moreira, 2018, p. 219). Em razão dessa multiplicidade de abordagens e do tempo disponibilizado pelos participantes, de 1 (uma) hora, não foi possível propor atividades mais estruturadas, optando-se pelo diálogo com os participantes sobre o produto educacional elaborado, e pela disponibilização do questionário de avaliação do *ebook* (Apêndice J).

Sobre o *ebook*, foi solicitado aos participantes que expusessem suas percepções sobre a linguagem utilizada, se era de fácil compreensão, e também sobre a organização do material, deixando-os livres para que se expressassem e sugerissem melhorias. Um dos participantes se manifestou pelo chat “*Pra mim, tá ótimo*”.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, traz a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016). Considerando a cidadania como a posse e o exercício de determinados direitos, entre eles os direitos sociais (Marshall, 1967; Carvalho, 2018), nos quais se insere o trabalho, torna-se importante uma abordagem sobre ele, considerando seus aspectos jurídicos, cujo conhecimento se faz necessário a uma cidadania atuante, crítica.

Nesse sentido, tomando-se por base que o preparo para a cidade, conforme apontam Borba e Blauth (2010, p. 2872), “diz respeito à necessidade de domínio de um conjunto mínimo de noções jurídicas”, é preciso atentar-se à necessidade de um ensino jurídico introdutório, desde a educação básica, de maneira a alfabetizar juridicamente os cidadãos, “fragilizados pelo desconhecimento dos direitos e dos instrumentos necessários à sua defesa, e, principalmente, pelo desconhecimento da linguagem jurídica” (Efig; Blauth, 2011, p. 198).

Torna-se imperioso, portanto, como bem apontam Efig e Blauth (2011, p. 198), “uma reflexão sobre os perigos do discurso da impenetrabilidade científica da linguagem jurídica”.

Quando perguntados se, em algum momento durante o ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial no campus Macaé do IFFluminense, foi realizada abordagem semelhante do trabalho, trazendo elementos históricos, sociais e jurídicos, no tocante a importância dos direitos trabalhistas e sua relação com a cidadania, de maneira a promover uma conscientização

da importância desses direitos, as respostas foram as seguintes: “*Nenhum*”; “*Nadinha, que eu me lembre*” e “*Nunca tivemos*”.

Efing e Blauth (2011, p. 198) apontam que “embora a qualidade do ensino jurídico na formação de profissionais do Direito seja de extrema relevância na atualidade, observa-se um crescente destaque para a importância da educação jurídica – em sentido amplo – também do cidadão”. A educação, de maneira geral, é tida como o direito precursor da cidadania visto que, de acordo com Carvalho (2018, p. 17) é ela que tem permitido às pessoas “tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania [...]”.

Dessa forma, considerando o panorama do trabalho no Brasil, e também no mundo, as mudanças por ele sofridas, que culminam em uma nova concepção da classe trabalhadora e novos modelos de relações de trabalho, muitas vezes precarizados, e de fragilização crescente de direitos trabalhistas conquistados em décadas de luta da classe trabalhadora e organizações sindicais, e considerado ainda que, apesar de “alterações na importância relativa de escola e trabalho nas duas últimas décadas” (Tommasi; Corrochano, 2020, p. 353) para as juventudes, “com ampliação significativa da presença do sistema educacional entre as jovens gerações, o trabalho e a busca por trabalho são realidades presentes nas trajetórias de um conjunto significativo deles” (Tommasi; Corrochano, 2020, p. 353), torna-se relevante a importância do tipo de abordagem trazida aos participantes da pesquisa, durante o ensino médio integrado, partindo-se do prognóstico de que, como apontam Maciel, Nogueira e Silva (2023, p. 27), esse tipo de aprendizado na EPT atua como “um instrumento de inclusão social, para o qual converge o fortalecimento da cidadania emancipatória dos discentes ao concluir essa etapa da educação básica”.

Esse entendimento coaduna com os princípios de formação integrada na sociedade capitalista, no sentido de uma articulação entre a educação básica e a educação profissional, como instrumento de emancipação humana (Ciavatta, 2014), formando “cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças” (Jara, s.d. *apud* Ciavatta, 2014, p. 188). Dessa forma, busca-se, de maneira mais ampla, a superação do dualismo estrutural histórico da educação brasileira.

Em conclusão, Ciavatta (2014, p. 197) sublinha que

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

A respeito da utilização dos livros didáticos como material didático ou como apoio, diante das possibilidades elencadas, nesta pesquisa, de abordagem transversal do trabalho, que permitem o diálogo com a educação jurídica, foi perguntado aos participantes se os (as) professores (as) da disciplina, em algum momento, fizeram a utilização do livro didático durante as aulas ou em atividades extraclasse, a resposta foi unânime: “*nunca usaram*”, “*nunca usaram, nenhum professor*” e “*Na real nenhuma matéria*”.

Quando perguntados se o *ebook* trouxe contribuições para o exercício da cidadania, no processo de preparação para o mundo do trabalho, possibilitando um conhecimento mais amplo sobre o trabalho, em sua relação com a cidadania e o ensino médio integrado à EPT, e também um conhecimento jurídico básico, sobre as relações trabalhistas e dos direitos e deveres inerentes a essas relações, bem como a importância sobre a conscientização sobre esses direitos, os participantes deram as seguintes respostas: “*Com certeza kkkk, se você não fala, ia cru pro mercado, sem saber de nada*”, “*Pode ajudar muito, sei nada sobre meus direitos...*”.

As falas acima reforçam o embasamento teórico que fundamentou a presente pesquisa, estabelecendo uma concordância com autores como Blauth e Borba (2010), no estabelecimento de uma relação entre conhecimento jurídico mínimo e o preparo para a cidadania, assim como Efig e Borba (2011) no sentido de que a educação jurídica tem uma responsabilidade social, devendo superar aspectos meramente técnicos e formais esperados na formação de operadores do Direito, educando a sociedade de forma geral, formando cidadãos aptos ao exercício da cidadania em suas relações jurídicas. Concorda ainda com Maciel, Nogueira e Silva (2023, p. 29), no sentido de que a democratização do conhecimento jurídico “proporciona uma melhor conscientização do papel do cidadão”. Afinal,

A cidadania deve compreender as noções de capacitação para o ingresso no espaço público e do direito a ter direitos. Não direitos paternalísticos, como na crítica de Habermas, mas o direito dos cidadãos de serem sujeitos de direitos em um sistema verdadeiramente democrático de direitos, conforme Dahl; não apenas sujeitos de voz e voto, mas sujeitos sócio-políticos da afirmação e construção de direitos, como propõe Chauí. Cidadania, assim, exige um espaço público para a construção e para o exercício argumentativo dos direitos, espaço este acessível à participação de todos os indivíduos de determinada sociedade (Borba; Blauth, 2010, p. 2873).

Contudo, pode-se considerar que a participação dos estudantes foi apática, apesar das algumas considerações feitas pelos participantes, acima descritas, o que nos leva a diversos questionamentos.

O primeiro deles se deu em relação às dificuldades encontradas para a aplicação das atividades propostas pela pesquisa. Conforme informado pelos participantes durante a aplicação da

sequência didática, o calendário letivo do ano de 2023 encontra-se comprimido, com relatos de que não há tempo hábil e disponível para atividades relacionadas a estágio, por exemplo, ou nem mesmo para dedicação aos estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Logo, o cronograma da pesquisa, somado ao calendário letivo dos estudantes foi um fator de peso na execução das atividades.

Somado a isso, levou-se em consideração a natureza das atividades profissionais desenvolvidas pela pesquisadora, ocupante do cargo de assistente de alunos e, portanto, Técnica Administrativa em Educação (TAE), atualmente lotada no setor de Registro Acadêmico. De acordo com os incisos I ao III do artigo 8º da Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, são atribuições gerais dos ocupantes dos cargos Técnico-Administrativos em Educação, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino (Brasil, 2005).

Conforme se observa, TAEs exercem atividades de “apoio” ao ensino. A atuação relacionada ao ensino, em razão das atribuições inerentes ao cargo, é mais fortemente observada na prática docente, nas relações entre alunos e professores (Rodrigues; Rocha, 2017). Existe a crença, por parte desta pesquisadora, que o distanciamento entre TAEs e as atividades de ensino contribuiu, de certa maneira, para um afastamento na relação com os participantes da pesquisa, pressupondo-se que haveria a produção de resultados diversos em caso de atuação docente ou, no enquanto TAE, em caso de atuação em projetos de pesquisa e/ou extensão contínuos, o que nos impõe a necessidade de reflexão sobre as ações de ensino, como também de pesquisa e extensão, na atuação enquanto servidora da educação pública em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia.

Sacristán e Gómez (1998) afirmam que

O profissional de ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis consequências de suas práticas.

Afinal, como bem destaca Freire (1996, p. 34) “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal”. É preciso a construção de uma cultura política na escola, com o intuito de transformação social, e todos os profissionais da Educação, o que inclui os TAE, participam e devem

estar envolvidos nesse processo, pois conforme aponta Freire (1995, *apud* Gohn, 2011, p. 71), “uma das preocupações daqueles que pretendem transformar a sociedade é exatamente lutar pela novidade. [...]”. E a busca dessa novidade perpassa a busca por práticas pedagógicas inovadoras, posto que a Educação ocupa papel central na luta política dos trabalhadores.

Nesse sentido cabe uma reflexão sobre nosso papel na escola, enquanto servidores públicos da Educação, afinal, à escola, de acordo com Gohn (2011, p. 23)

[...] é atribuído o espaço para o exercício da democracia, de conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. [...] Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania”.

Nesse sentido, os TAE, especialmente aqueles com formação em Direito, podem trazer valiosas contribuições para a formação cidadã na EPT, participando, por exemplo, de projetos de pesquisa e extensão, os quais guardam relação indissociável dos processos de ensino. A prática testemunhal defendida por Freire (1996), ou seja, viver e praticar aquilo que se defende como cidadã e sujeito político, na prática profissional como TAE, pode traduzir-se facilmente em uma prática educativa constante, firme no propósito de uma democratização de “conteúdos não contemplados na grade curricular padrão”, trabalhando as lacunas deixadas pelo currículo “de modo extracurricular, por meio de projetos de pesquisa e de extensão e de projetos integradores transdisciplinares em suas instituições de ensino” (Maciel; Nogueira; Silva, 2023, p. 29).

Outro questionamento se deve à utilização da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (SAI). Conforme apontam Valério e Moreira (2018, p. 216)

Recentemente, a SAI se tornou um fenômeno acadêmico e midiático, assumindo rótulos de revolução e inovação educacional. Seu caráter disruptivo iniciaria na Pedagogia, com o rompimento da tradição, a negação do ensino transmissivo e a crítica à passividade do estudante no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, é preciso apontar, que apesar de muito difundida no meio acadêmico, na utilização nos processos de ensino e aprendizagem, a metodologia da SAI também tem sido alvo de críticas. Nesse sentido, Valério e Moreira (2018, p. 218) salientam que

Não se trata de negar a profusão de resultados positivos, mas, também, de repercutir seus contrapontos e valorizar o debate acadêmico. É cabível que a comunidade educativa se proponha a analisar atentamente as transformações que o modelo SAI propõe sobre os fins e meios da educação formal; afinal, quem quer que se dedique a revisar a história da educação reconhecerá muitos exemplos de pretensas transformações paradigmáticas que esmoreceram diante da realidade.

Nesse esteio, Valério e Moreira (2018, p. 222) afirmam que apesar das muitas pesquisas que envolvem a utilização da SAI, há de se ressaltar que muitas “[...] ainda se encontram restritas a contextos e cenários educativos específicos e singulares”.

Nesse sentido, há também pouca evidência emergindo de pesquisas qualitativas a partir de abordagens críticas e fenomenológicas que valorizem peculiaridades de contextos e níveis de ensino, e/ou que tomem a prática docente ou a cultura institucional fontes de dados (Abeysekera; Dawson, 2014; Zainuddin; Halili, 2016). Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherez e Jähren (2017) acrescentam que o que se tem feito é, fundamentalmente, documentar o processo e compartilhar experiências, enquanto pesquisas de sustentação teórica e métodos de avaliação são, ainda, necessárias para estabelecer a pedagogia que ampara a SAI (Valério; Moreira, 2018, p. 222).

Existe ainda a questão do engajamento dos alunos em relação a essa metodologia, especialmente no tocante ao pressuposto de que os estudantes, de fato, realizam a leitura do material disponibilizado previamente. Conforme apontam Valério e Moreira (2018, p. 223), apesar dos muitos resultados “provocantes e promissores” sobre a utilização da SAI, no que diz respeito ao “desempenho, a frequência, o engajamento e a interação de estudantes [...], a literatura, no entanto, vem mostrando que os resultados podem estar inflacionados e que os atribuir de maneira ampla e abrangente ao modelo SAI seria precipitado ou até equivocado”.

Pesquisas, como a realizada por Suhr (2016, p. 10), por exemplo, apontam a falta de uma postura ativa dos alunos, requerida por esta metodologia, indicando que muitos “esperam e desejam aulas expositivas, já que tradicionalmente a escola lhes ensinou que professor fala e comanda as atividades; aluno ouve e executa”. Contudo, é também necessário refletir sobre a postura que nós, educadores, especialmente os (as) professores, desempenhamos na construção dessa cultura. Logo, para Strayer (2012, *apud* Valério; Moreira, 2018, p. 223), “talvez a SAI não seja um modelo adequado para cursos introdutórios se comparado com classes mais avançadas, quando os estudantes estão mais interessados e dispostos a investigar os temas em estudo”.

Considerando, portanto, que os participantes não tiveram acesso a esses conteúdos anteriormente, ou o tiveram de forma insatisfatória e insuficiente para a superação de um conhecimento ingênuo acerca da temática do ensino jurídico para o mundo do trabalho, é preciso pensar em outras metodologias que de fato promovam uma participação ativa e maior engajamento dos estudantes nesses processos educativos.

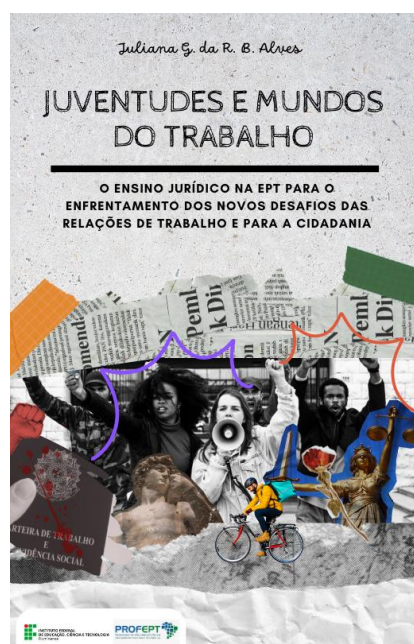
Existem ainda questionamentos no tocante ao papel da escola na universalização da educação básica, e também à gestão escolar e organização do ano letivo, o que vem gerando dificuldades, conforme explicitado pelos participantes no quadro 8 (Fala do Participante 3, referente à subcategoria 1.1.2), para a realização de atividades mais elaboradas e sistematizadas na instituição. A gestão passa pelo modelo de instituição que desejamos. Nesse sentido, torna-se fundamental uma gestão transparente, participativa e democrática, conforme salienta Mosé (2014), o que, por sua vez, demanda o diálogo com a comunidade acadêmica.

Essa desorganização pode se refletir em uma apatia nos participantes da pesquisa, causando um sentimento de não pertencimento à escola e aos processos educativos. Dayrell (2007, p. 1106), nessa mesma direção, entende que a escola se mostra distante dos interesses dos jovens, estando “[...] reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”. Dayrell (2007, p. 1106) declara ainda que “a educação da juventude, a sua relação com a escola, tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente”. Contudo, o autor indica a hipótese de que as inquietações resultantes dessa relação “são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental” (Dayrell, 2007, p. 1106).

A escola, portanto, precisa estar atenta a essas transformações, buscando sempre renovar-se e organizar-se, politicamente e pedagogicamente, no sentido de estar pronta a responder às demandas da sociedade.

Passemos, portanto, para a análise dos resultados obtidos por meio do segundo questionário da pesquisa (Apêndice C), referente à avaliação feita pelos estudantes sobre o produto educacional. É preciso pontuar, neste momento, que o questionário foi respondido apenas por 7 (sete) participantes. Tomou-se o conhecimento de que um (as) dos participantes realizou o trancamento de matrícula na instituição, para terminar o ensino médio através de curso supletivo, por razões pessoais não detalhadas pelo (a) participante.

Figura 16 – Ebook (capa).



Fonte: Da autora (2023)

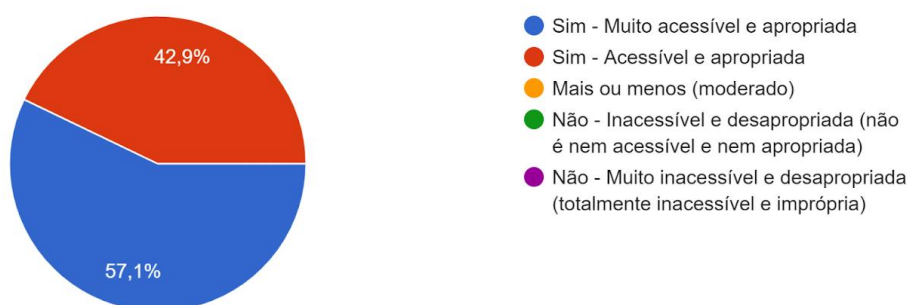
O primeiro gráfico (Gráfico 14) exhibe as opiniões dos participantes a respeito da linguagem utilizada no *ebook*. Sabe-se que a educação jurídica muitas vezes é dificultada em razão de sua linguagem elitista, de difícil compreensão, o que dificulta a compreensão do Direito por parte dos cidadãos e cidadãs, afastando-os do conhecimento jurídico e trazendo prejuízos ao exercício da cidadania (Efing; Blauth, 2011).

Nesse caminho, Costa, Motta e Freitas (2017) destacam a importância dos movimentos de resistência à opressão e à exclusão, muitas vezes evidenciadas nas ciências jurídicas, que muitas vezes são atravessadas pelo desconhecimento do Direito e da linguagem jurídica (Efing; Blauth, 2011).

Gráfico 14 - Avaliação da adequação e a acessibilidade da linguagem apresentada em produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense

Considera que a linguagem utilizada no material é acessível e apropriada a você?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023)

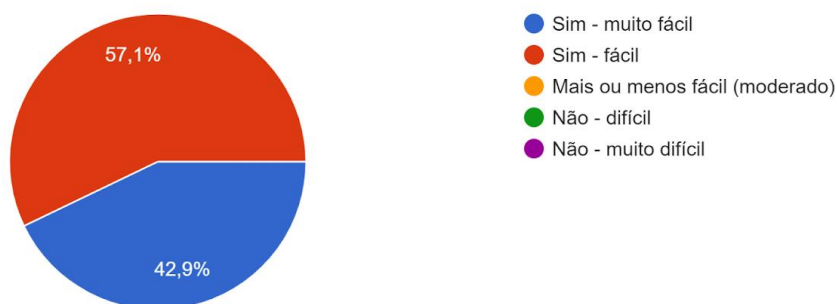
Logo, buscou-se avaliar a compreensão da linguagem apresentada no produto educacional, pelos participantes da pesquisa. Assim, conforme demonstra o gráfico acima, 57,1% dos participantes responderam que a linguagem era “muito fácil” e 42,9 % responderam que a linguagem utilizada era de “fácil” compreensão.

O contato preliminar dos participantes com o ensino jurídico na instituição, mesmo que de forma insuficiente (Gráfico 8) e majoritariamente por meio de projetos de pesquisa e/ou extensão no campus, bem como a introdução temática e realização da roda de conversa, em momento anterior à divulgação do *ebook* podem ter contribuído para a melhor compreensão da linguagem, especialmente a jurídica, utilizada no produto educacional.

Gráfico 15 - Avaliação da compreensão do texto apresentado em produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense

O produto educacional (E-book) apresenta um texto de fácil compreensão?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023)

O gráfico 15 segue a mesma tendência dos resultados apresentados anteriormente, também a respeito avaliação da percepção, pelos participantes da pesquisa, da adequação linguagem utilizada no produto educacional ao público fim, a saber, estudantes concluintes do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, propiciando a compreensão do texto contido no material.

A preocupação com a linguagem justifica-se pois, conforme afirma Bagno (2015, p. 152), “não é difícil perceber que o acesso às formas prestigiadas de falar - por diversas razões de ordem política, econômica, social, cultural - é algo reservado a poucas pessoas no Brasil”.

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequação e o da aceitabilidade. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. Evidentemente, a noção de “adequado” varia de pessoa para pessoa, de grupo social para grupo social, de uma cultura para outra. [...] Assim, “adequar-se” não significa obrigatoriamente satisfazer as expectativas das camadas dominantes, que ditam as regras e as normas, que querem impor o seu modo de vida e a sua visão de mundo ao resto da sociedade. Pode significar precisamente o contrário! (Bagno, 2015, p. 185-186).

A respeito da importância dos temas apresentados no produto educacional, registrou-se no gráfico 16, que 85,7 % dos participantes da pesquisa entendem que o material é “muito importante” para a formação cidadã, bem como para a melhor compreensão e preparação para o mundo do trabalho, enquanto que 14,3% consideraram como “importante”.

Os resultados foram satisfatórios, apresentando uma relação estreita com o entendimento de Efing e Blauth (2011), por exemplo, para os quais a crescente “juridificação da vida social e individual” que “caracteriza a experiência jurídica contemporânea” demanda o letramento jurídico de

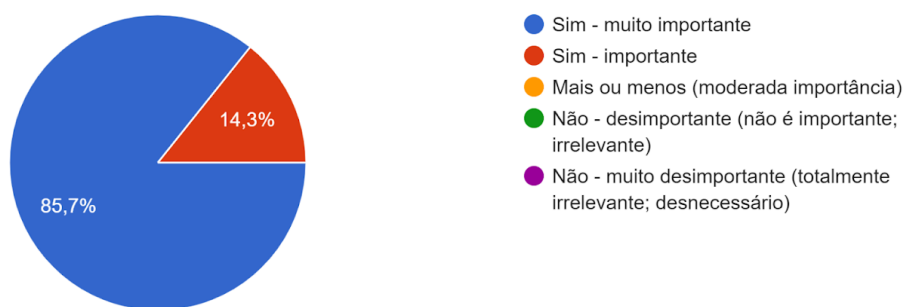
todos os cidadãos, por meio de um ensino jurídico, durante a educação básica, que promova o deslocamento do cidadão comum de uma posição de fragilidade ocasionada pelo desconhecimento de seus direitos e dos meios necessários à sua defesa (Efing; Blauth, 2011), para um lugar de segurança e tomada de consciência que lhes permita o conhecimento, a proteção e a reivindicação crítica e consciente sobre seus direitos, exercendo assim uma cidadania crítica na sociedade em que estão inseridos.

Considerando, portanto, que a cidadania envolve (Borba; Blauth, 2010, p. 2876), “a titularidade e o exercício de diversas exigências, prerrogativas e limitações da vida” como membro de um Estado Democrático de Direito, e que o exercício dessas prerrogativas demanda o conhecimento sobre direitos, bem como o acesso a uma linguagem jurídica, normalmente excludente (Borba; Blauth, 2010), em um Estado de crescente juridificação da vida e, ainda, e por último, que “o preparo dos cidadãos para o exercício destas diversas exigências, prerrogativas e limitações, como membro deste Estado, foi confiado à educação, seja mediante instituições de Ensino ou outras formas de educação não-formais difusas na sociedade” (Borba; Blauth, 2010, p. 2876), faz-se cada vez mais necessário a pesquisa sobre a educação jurídica do cidadão comum, e a dedicação a formulação de propostas que promovam a democratização do conhecimento jurídico como instrumento de emancipação humana e formação para o exercício de uma cidadania ativa.

Gráfico 16 - Avaliação da importância dos temas apresentados em produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, para a formação cidadã e para a preparação para o mundo do trabalho.

Os temas (conteúdos) abordados são importantes para a sua formação enquanto cidadão e para a melhor compreensão e preparação para o mundo do trabalho?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023)

A proposta de uma educação jurídica para o mundo do trabalho buscou trazer ao conhecimento dos participantes a importância dos direitos trabalhistas para a formação cidadã

durante o processo formativo de estudantes do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, considerando seu projeto de formação universal, integral e integrada, dos filhos da classe trabalhadora, buscando o empoderamento desta.

A educação jurídica, ou ainda, ensino jurídico, ou “alfabetização jurídica” (Borba; Blauth, 2010, p. 2872) durante o ensino médio integrado busca, com a sua implementação, a formação de sujeitos conscientes, críticos, que possam desenvolver uma visão mais alargada de mundo.

Para este intento, partiu-se da abordagem do trabalho enquanto tema contemporâneo transversal, que de acordo com a BNCC busca contextualizar aquilo que é ensinado, “[...] trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão”, possibilitando sua atuação na sociedade.

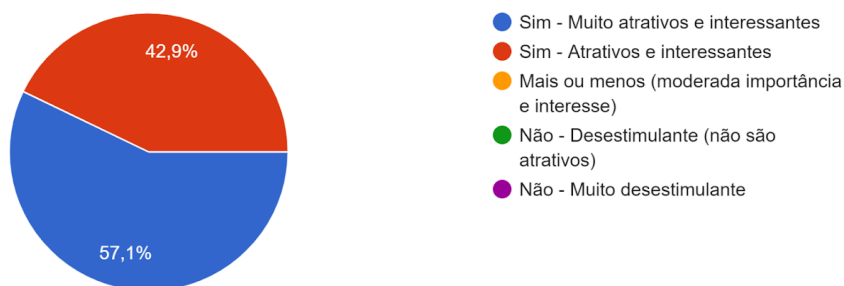
Considerou ainda os pressupostos da corrente pedagógica progressista “crítico-social dos conteúdos”, que considera que sujeitos da aprendizagem estão inseridos em circunstâncias históricas, bem como o contexto em que vivem e trabalham (Libâneo, 1985, p. 79). Assim, os conteúdos trabalhados devem ser “vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (Libâneo, 1985, p. 40), não bastando que sejam ensinados, mas, sobretudo, que tenham ligação indissociável com a “significação humana e social” dos sujeitos (Libâneo, 1985, p. 41).

Nesse diapasão, a adoção do pressuposto de que o trabalho ainda ocupa papel central na vida dos jovens (Leão, 2014) coaduna com os métodos seguidos pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, no sentido que é imprescindível de que, na opção por determinado conteúdo, sejam levados em consideração os interesses dos alunos, para que esses reconheçam nos conteúdos propostos “[...] o auxílio ao esforço de compreensão da realidade [...]” (Libâneo, 1985, p. 42).

Gráfico 17 - Avaliação do interesse pelo ensino jurídico para o mundo do trabalho a partir do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, para a formação cidadã e para a preparação para o mundo do trabalho.

Os temas (conteúdos) do material são atrativos e despertam o seu interesse e/ou curiosidade pelo ensino jurídico para o mundo do trabalho (aprende...tros assuntos relacionados à temática abordada)?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023)

Assim, na avaliação sobre o despertar do interesse dos participantes pelo ensino jurídico para o mundo do trabalho, a partir do produto educacional proposto, os resultados obtidos, apontados (gráfico 17), demonstraram que os temas abordados no *ebook* mostraram-se “muito atrativos e interessantes” para 57,1 % dos participantes da pesquisa, referendando a escolha dos temas abordados pelo referido produto educacional.

Assim, partindo-se da concepção de que, na ótica capitalista a classe trabalhadora ocupa historicamente um papel de subordinação, dominada pelos dominantes, e também do entendimento de Ramos (2016), para quem a escolha das temáticas e metodologias curriculares, do ponto de vista da classe trabalhadora deve ser orientada pelos interesses dos dominados, visando o acesso ao conhecimento que lhes permita a superação de uma educação bancária (Freire, 1996) por meio da compreensão da realidade, com o objetivo de transformá-la, é possível inferir que a escolha dos conteúdos atingiu seu objetivo.

Frise-se, contudo, a necessidade de revisão periódica do material, de forma que consiga atender aos anseios e necessidades dos demais estudantes do ensino médio do campus, considerando suas demandas, necessidades e particularidades, posto que as juventudes, apesar de possuírem marcadores em comum, são diversas e estão em constante movimento, assim como a escola e a sociedade em que estão inseridas.

Como já destacado, como produto educacional resultante desta pesquisa, foi proposta a criação de um *ebook*, de caráter informativo e educativo, com utilização de uma linguagem apropriada e acessível para o público do ensino médio integrado à EPT do campus Macaé do IFFluminense com o objetivo de promover, de forma geral, educação jurídica para o mundo do trabalho, como meio de introdução crítica e consciente de jovens estudantes da EPT nos mundos do trabalho, possibilitando, dessa forma, o preparo para o exercício de uma cidadania ativa.

A escolha por esse produto, um *ebook*, ou livro digital, se deu em razão, primeiramente, da difusão e democratização do conhecimento jurídico trabalhista, em caráter introdutório, como proposta de formação para a cidadania na EPT. Em segundo lugar, enquanto profissional da educação pública e leitora, compreendo a escola como espaço fundamental de acesso ao livro e também como um dos espaços formais de educação propícios ao engajamento e formação de leitores.

Diante disso, a opção por um *ebook* como produto educacional considerou os resultados da última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019 feita pelo Instituto Pró-livro (IPL), “única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro” (Plataforma Pró-Livro, 2020).

A pesquisa constatou uma queda no número de leitores no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2019, ano da última edição da pesquisa, que é realizada a cada 4 anos, o que representou uma queda de 4,6 milhões no número de leitores, ou seja, uma queda de 56 % (em 2015) para 52% (em 2019), conforme apontado pelo Instituto Pró-Livro (2020). Logo, verificou-se que, no país, encontramos-nos em um patamar de quase 50% de não leitores.

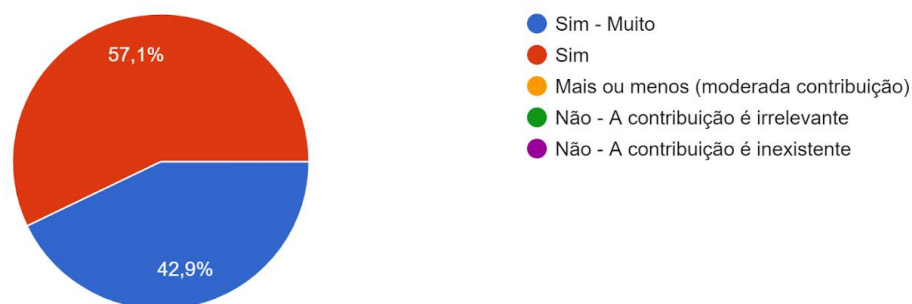
Logo, considera-se importante a promoção do incentivo à leitura e à valorização do livro "como importante suporte do conhecimento humano e da ficção, tão fundamentais para a construção do saber, da formação humana e de cidadãos críticos e empáticos" (Xavier, 2021, p. 7).

A escolha de um *ebook* também levou em conta que o surgimento de novas e variadas tecnologias digitais de informação e de comunicação, vêm provocando inovações nos modos de leitura, como por exemplo, o uso de *smartphones* e *tablets* pela população brasileira, uma realidade, sendo o celular o suporte preferencial para leitura digital (Malini, 2021).

Diante disso, conforme aponta o gráfico 18, buscou-se avaliar junto aos participantes da pesquisa, se o produto educacional proposto, um *ebook* intitulado “Juventudes e mundos do trabalho: o ensino jurídico na EPT para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho e para a cidadania” contribuiu para o incentivo e promoção da leitura entre as juventudes, o que foi confirmado pelos participantes, sendo que 57,1% dos participantes responderam que “Sim” e 42,9% responderam que “Sim - Muito”.

Gráfico 18 - Avaliação do incentivo e promoção da leitura a partir do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, para a formação cidadã e para a preparação para o mundo do trabalho.

O produto educacional elaborado (e-book) contribuiu para o incentivo e promoção da leitura?
7 respostas



Fonte: Da autora (2023)

Logo, constata-se que o produto educacional contribuiu de para o incentivo e promoção da leitura durante o ensino médio integrado à EPT, conforme aponta o gráfico 18.

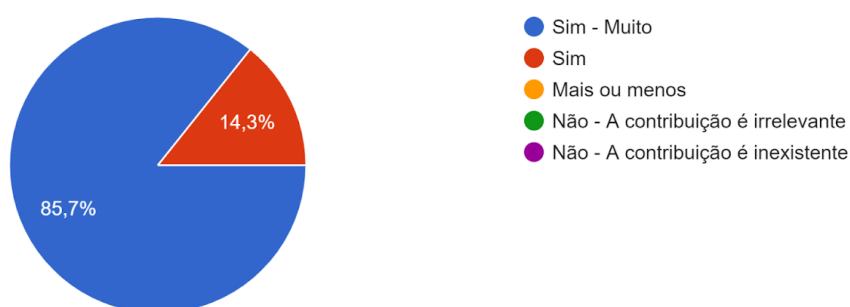
Esta pesquisa também buscou avaliar se o produto educacional (*ebook*) contribuiu para uma educação crítica e consciente na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando a compreensão da importância do trabalho para a existência humana, do trabalho enquanto direito social, do Direito do Trabalho para a proteção social dos trabalhadores e do conhecimento dos direitos dos trabalhadores para um efetivo exercício da cidadania.

Consoante o gráfico 19, 85,7% dos participantes afirmaram que “Sim - Muito”, dependendo-se que o *ebook* “Juventudes e mundos do trabalho: o ensino jurídico na EPT para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho e para a cidadania” atingiu o objetivo de contribuir para a formação da criticidade e da consciência necessárias à formação dos cidadãos e cidadãs na EPT.

Gráfico 19 - Avaliação da contribuição do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, para a promoção de uma educação crítica e consciente na Educação Profissional e Tecnológica.

O produto educacional (e-book) contribui para uma educação crítica e consciente na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando a compr...alhadores para um efetivo exercício da cidadania?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023)

Arroyo (2019) alerta sobre os diversos significados políticos da Educação Profissional, instigando aos profissionais da educação e pesquisadores (as) à reflexão e ao questionamento sobre os saberes e aprendizados que se desenvolvem na EPT. E muitos desses saberes e aprendizados encontram na relação entre o trabalho-educação o seu ponto de partida e de problematizações. Afinal, como frisa Ramos (2016), “a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história dos processos de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho”.

De acordo com Arroyo (2019), considerando, portanto, a diversidade e a multiplicidade de cidadãos e cidadãs, majoritariamente formados por trabalhadores e trabalhadoras, a quem se

destinam os direitos da cidadania, nem sempre alcançados, e que esses sujeitos constituíram-se nos “processos históricos de luta social pela produção da existência humana” mediados pelo trabalho e a educação, e as contradições inerentes a essa relação (Ramos, 2016) faz-se relevante um ensino jurídico, e também histórico e social, do mundo do trabalho para uma formação crítica e consciente que possibilite a compreensão dessas contradições, manifestadas em muito nas relações de trabalho, e suas imbricações com a cidadania e com a educação profissional.

A consciência, portanto, partiria do conhecimento dessas relações e imbricações (que guardam estreita relação com a educação profissional), bem sobre o conhecimento dos direitos trabalhistas, do seu lento processo de criação, avanços e institucionalização no ordenamento jurídico brasileiro, das lutas históricas por direitos trabalhistas e por seu alcance a todos os cidadãos, formando assim, sujeitos aptos ao exercício de uma cidadania ativa, por meio do acesso aos instrumentos necessários para uma participação efetiva na sociedade, entre os quais se apresenta o ensino jurídico na EPT. Afinal, como bem pontua Arroyo (2019, p. 8),

O grande mérito da defesa da Educação Profissional está em reconhecer os trabalhadores sujeitos do direito à educação porque já de direitos do trabalho. Do direito aos saberes do trabalho. Do direito a saber-se trabalhadores sujeitos de direitos. Articular Educação Básica e Educação Profissional desoculta a cara oculta da escola, da própria Educação Básica como educação para a cidadania [...]

O produto educacional também foi avaliado a partir da percepção dos participantes a respeito da formação humana integral na formação EPT, a partir da integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

A formação humana integral (ou *omnilateral*) remete, como já explicitado ao longo desta pesquisa, ao conceito de *politecnia*, em seus sentido pleno (Moura, 2013), sentido entendida como um ideal de formação a ser buscado para as sociedades futuras em que a classe trabalhadora seja elevada aos níveis mais altos de direção e liderança nessas sociedades (Marx, 1996, *apud* Moura, 2013), superando a dualidade histórica da educação e da sociedade, dividida em classes antagônicas, para as quais destinam-se ensinamentos diferenciados: o ensino intelectual e o ensino manual, profissionalizante.

Apesar das transformações operadas na sociedade, por meio de políticas educacionais que buscam essa superação, a hegemonia do capital ainda coloca a formação no ensino médio como “uma imposição da realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

Nesse sentido, o ensino médio integrado se apresenta, como indica Moura (2013), como uma proposta de superação dessa realidade em que ainda se opera a dualidade histórica estrutural acima mencionada, entre “cultura geral versus cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária)” (Moura, 2007, p. 20), ao articular educação básica e educação profissional, visando

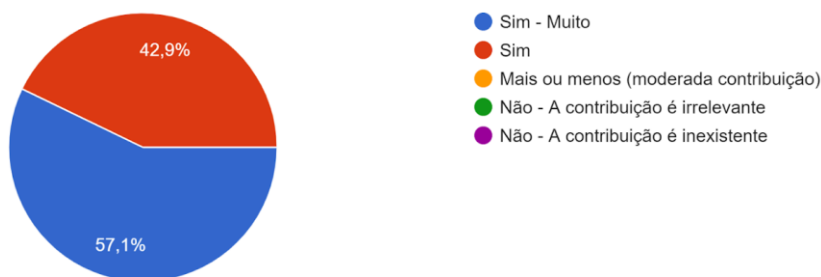
[...] à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (Moura, 2007, p. 20).

Nesse sentido, e observando-se o gráfico 20, conclui-se que o produto educacional proposto tem o potencial de contribuir para essa formação durante o ensino médio, considerando a concordância de todos os participantes nesse sentido, sendo mais da metade deles, o que corresponde a 57,1% da amostra, concordou que produto contribui “muito” para a formação humana integral no ensino médio integrado no campus Macaé do IFFluminense, enquanto 42,9% indicaram que o produto contribui para essa formação.

Gráfico 20 - Avaliação da contribuição do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense, para a formação integral (plena, ou seja, científica, tecnológica, humana, cultural, crítica e cidadã) no ensino médio integrado.

O produto educacional elaborado (E-book) contribuiu para a formação integral (plena, ou seja, científica, tecnológica, humana, cultural, crítica e cidadã) no ensino médio integrado?

7 respostas



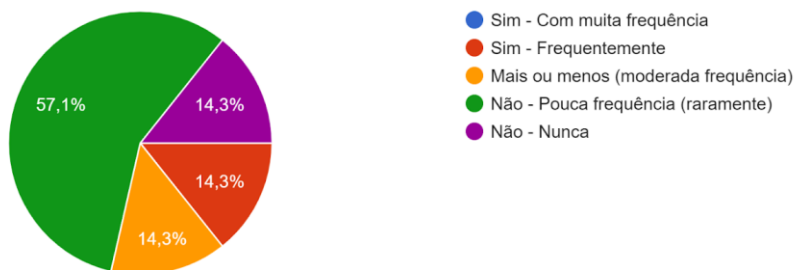
Fonte: Da autora (2023)

Perguntados se durante suas trajetórias acadêmicas no campus Macaé do IFFluminense a educação para o mundo do trabalho foi abordada de forma igual ou semelhante à abordagem realizada pelo produto educacional apresentado (*ebook*), as respostas foram variadas, o que pode se traduzir em percepções diferentes, destes participantes, sobre a educação “para o mundo do trabalho” e sobre a “educação jurídica para o mundo do trabalho”, o que, por si só, já indica uma insuficiência na realização desse tipo de abordagem, que não alcançou a todos os participantes na mesma medida.

Gráfico 21 - Avaliação da frequência de abordagem temática da educação para o mundo do trabalho de forma idêntica ou similar à realizada no produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense.

Durante a sua trajetória acadêmica no campus Macaé do IFFluminense, a educação para o mundo do trabalho foi abordada de forma igual ou semelh...a pelo produto educacional apresentado (E-book)?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023).

Assim, enquanto mais da metade dos participantes responderam que esse tipo de abordagem, de maneira similar à apresentada pelo produto educacional, ocorre “com pouca frequência (raramente)”, representando 57,1% dos participantes, o restante da amostra ficou igualmente dividida: 14,3% dos participantes responderam que esse tipo de abordagem temática das relações de trabalho ocorre “frequentemente”, enquanto 14,3% responderam que ocorre com “moderada frequência” e 14,3% responderam, conforme aponta o gráfico 21, que esse tipo de abordagem nunca foi realizada durante suas trajetórias acadêmicas no campus Macaé do IFFluminense.

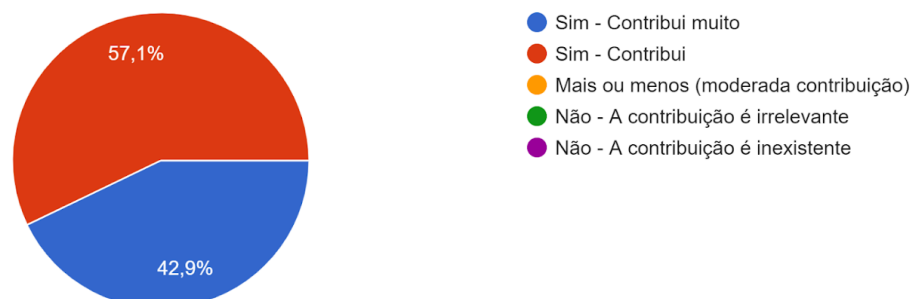
Portanto, considerando a importância do conhecimento jurídico para o exercício da cidadania demonstrado por Blauth e Borba (2010) e Efing e Blauth (2011), bem como o fato de que a maioria dos participantes já teve alguma experiência com o mundo do trabalho, bem como a importância conferida pelos participantes a uma educação jurídica para o mundo do trabalho para a formação humana integral, para o desenvolvimento da criticidade e para o exercício da cidadania, comprovada por meio dos resultados apresentados nesta pesquisa, torna-se imperioso o exercício de escuta dos participantes, pela escola, no sentido da efetivação de práticas escolares que estejam em consonância com a realidade social e com os interesses dos seus alunos e alunas.

Dayrell (2007, p. 1106), nessa mesma direção, entende que a escola se mostra distante dos interesses dos jovens, estando “[...] reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”.

Gráfico 22 - Avaliação da contribuição do produto educacional elaborado e aplicado em 2023 pela autora, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial do campus Macaé do IFFluminense para a emancipação da classe trabalhadora.

O produto educacional elaborado (e-book), utilizando-se da difusão do conhecimento histórico e jurídico do trabalho, contribui para a educação em...ente, crítica na sociedade) da classe trabalhadora?

7 respostas



Fonte: Da autora (2023).

Por fim, foi atestado pelos participantes, conforme indica o gráfico 22, que o produto educacional elaborado, na forma de um *ebook* intitulado “Juventudes e mundos do trabalho: o ensino jurídico na EPT para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho e para a cidadania”, utilizando-se da difusão do conhecimento histórico e jurídico do trabalho, contribuiu para a educação emancipadora (ou seja, uma educação para a cidadania, libertadora, que permite um posicionamento ativo, político, consciente, crítica na sociedade) da classe trabalhadora, em seu processo de formação durante o ensino médio integrado ao curso técnico em Automação Industrial no campus Macaé do IFFluminense.

A variação das respostas entre “Sim - Contribui muito” (42,9%) e “Sim - Contribui” (57,1%), expostas pelo gráfico acima, contudo, indicam que podem existir ressalva quanto a essa contribuição, que devem ser investigadas em estudo posterior.

Conclui-se, diante de todo o exposto, que o produto educacional, embora aprovado pelos participantes da pesquisa, precisa passar por mais processos críticos de avaliação e revisão de seu conteúdo, levando em consideração a opinião dos demais estudantes do ensino médio integrado, de forma geral, pois, como diria Freire (1996), é preciso aproximar-se da realidade daqueles com quem partilhamos nossas práticas pedagógicas.

Também se faz necessário o diálogo com professores e/ ou advogados de Direito do Trabalho, e também dos (as) docentes que lecionam para o ensino médio integrado no *campus* Macaé, de forma a construir um material, ou materiais diversos (por exemplo, cartilhas e/ou *folders*), mais concisos e ainda mais coerentes às demandas das juventudes, sempre em movimento, frente aos novos desafios do mundo do trabalho que se apresentam, em suas relações e contradições com o capital, a Educação Profissional e Tecnológica e com a cidadania.

Afinal, como bem destaca Moran (2018, p. 37), “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” e, além disso, para que a aprendizagem ocorra de maneira mais marcante para os sujeitos, devem existir “espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades”.

Nesse sentido, é recomendável, diante dos resultados obtidos, uma aproximação com os docentes do campus, no sentido de formular propostas que permitam a abordagem transversal do trabalho, através de um ensino jurídico voltado para o mundo do trabalho, visto que os participantes da pesquisa, em sua maioria, relataram que o conhecimento que trazem consigo sobre a temática foi adquirido precipuamente por meio de projetos de pesquisa e extensão, e pouco no cotidiano das salas de aula, muito embora sejam os processos de ensino e aprendizagem múltiplos (Moran, 2018) e sejam “inúmeros outros espaços e formas de aprender” (Moran, 2018, p. 39).

Ressalte-se ainda a necessidade de trazer à luz os atravessamentos sofridos pelo mundo do trabalho, como por exemplo, os atravessamentos de gênero e de raça, visto que, diante de uma classe trabalhadora tão diversa e heterogênea, “é necessário reconhecer que a articulação com base na classe implica muitas vezes ‘silêncios e exclusões’” (Fortes, 2016, p. 598), bem como a questão dos direitos das pessoas com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalho, Educação e Cidadania são temas atemporais, de grande relevância social e que guardam profunda relação entre si, que trazem em seu bojo questões necessárias para uma atuação na sociedade em que vivemos.

São, ainda, conceitos que foram construídos historicamente, moldando e constituindo seres também históricos, e sendo por eles moldados, de acordo com as mais diversas conjunturas econômicas, políticas, sociais e culturais de dadas sociedades, em dados momentos históricos. Diante da complexidade inerente a essas relações, torna-se fundamental a pesquisa e a reflexão sobre elas.

Podemos dizer, portanto, que não são conceitos estáticos, fechados, definidos, mas que se alinham em estruturas sociais em constante movimento.

Assim, diferentemente do que ocorria nas sociedades antigas clássicas, quando a relação, hoje inerente, entre o trabalho e educação era de total estranhamento e desarticulação, não sendo o trabalho, especialmente o manual, reservado aos cidadãos antigos, hoje pode-se dizer que hoje, declarados constitucionalmente como direitos sociais, integram, portanto, o conceito contemporâneo de cidadania, sendo requisitos fundamentais, ao lados dos direitos civis e políticos, para o seu exercício. Não à toa, corriqueiramente, quando desejamos atribuir a alguém o *status* de cidadão, referimo-nos a esses indivíduos como sujeitos “que estudam”, “que trabalham”, que estão inseridos produtivamente em uma sociedade.

Dessa relação, mediada pelo advento do capital e das relações capitalistas, surgiu a Educação Profissional, trazendo consigo as chagas de uma sociedade dual, com a divisão em classes que se reflete no trabalho, também dividido socialmente, produzindo seus efeitos sobre o lento desenvolvimento da cidadania no Brasil.

Ocorre que as transformações por quais vem passando a sociedade, de maneira geral, especialmente no plano econômico, com as transformações do capital e suas crises, vem ao longo dos anos produzindo impactos sobre o mundo do trabalho, com o surgimento de novas concepções e novas formas de organização do trabalho, de novas relações de trabalho, do desemprego estrutural, acentuando a precarização do trabalho e fragilizando ou mesmo retirando direitos da classe trabalhadora, e também produzindo reflexos, por conseguinte, sobre a educação, cada vez mais flexibilizada, fragmentada e direcionada aos interesses de um mercado cada vez mais voraz, globalizado, competitivo e excludente.

As profundas transformações pelas quais as relações de trabalho vêm passando nas últimas décadas, impactadas pela era da informação e da crescente cultura digital, operadas sob uma nova Revolução Industrial, marcada pelo desenvolvimento tecnocientífico, digital e informacional,

colocam em evidência os currículos tradicionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em relação a compreensão das novas formas de acumulação capitalista e as relações de trabalho, o que impacta diretamente na formação educacional para o exercício da Cidadania.

Assim, as sucessivas e constantes mudanças nas leis e normas que regulam a relação entre Capital e Trabalho dificultam a compreensão por boa parte dos alunos da EPT acerca do funcionamento do mercado de trabalho e dos direitos trabalhistas, entre outras questões, cujo desconhecimento é reforçado por uma linguagem jurídica elitizada, de difícil compreensão, bem como sobre políticas e práticas que visam democratizar o conhecimento jurídico básico a todos os cidadãos, como instrumento de exercício da cidadania.

Nesse sentido, observa-se que a ausência de um conteúdo crítico e jurídico acerca dessa realidade acaba reforçando a construção de uma ideia mercantilizada da educação e o esvaziamento do sentido social do trabalho, alçando o empreendedorismo, muitas vezes, à única ou melhor saída para a crise do trabalho e da economia, retirando da alçada Estatal a responsabilidade sobre a garantia do direito, constitucionalmente expresso, a o trabalho digno, o que provoca a acentuação da precarização do trabalho e a alienação.

Portanto, considerando que os Institutos Federais foram criados com o compromisso de promover uma educação integral, comprometida com a compreensão do mundo que cerca os seus alunos, esta pesquisa buscou analisar se uma formação jurídica transversal durante o ensino médio integrado à EPT, voltada para a compreensão das relações de trabalho, pode contribuir para a formação integral e para o exercício de uma cidadania ativa por parte de seus estudantes.

A partir da análise do projeto pedagógico do curso Técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do campus Macaé do IFFluminense, buscou-se identificar a existência de abordagem transversal sobre o universo do trabalho, englobando a educação jurídica sobre e para as relações de trabalho, bem como identificar e propor possibilidades desse tipo abordagem, com o intuito de, por meio do ensino jurídico, possibilitar a compreensão das relações de trabalho e emprego e da importância da proteção jurídica dessas relações, contribuindo para formação *omnilateral* dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, em sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício de uma cidadania crítica e ativa.

Nesse diapasão, concluiu-se que, apesar do disposto nas normas curriculares brasileiras, sobre a urgência e a relevância de uma educação voltada para o fortalecimento do exercício da cidadania e para a compreensão das transformações no mundo do trabalho, não existe de fato, uma educação jurídica para as relações de trabalho e para conhecimento e conscientização sobre a importância dos

direitos trabalhistas, sendo insuficiente, ou mesmo inexistente, o conhecimento difundido sobre a temática na instituição.

Restou-se nítido que a preparação para o mundo do trabalho se dá de forma operacional, para o exercício de atividades mecanizadas, restando ausente uma abordagem que permita a apreensão do conhecimento científico, histórico, filosófico, sociológico e jurídico do trabalho, tampouco das contradições de sua histórica relação com a educação profissional e tecnológica, na formação e emancipação da classe trabalhadora.

O trabalho ocupa papel central na humanidade, permitindo, muitas vezes, o acesso a determinados direitos negados pelo Estado à população, especialmente às periféricas e marginalizadas. Considerando o país em que vivemos, onde a concentração da renda e do conhecimento ainda está concentrado nas mãos de uma minoria detentora do poder, especialmente de poder político, econômico e cultural, que ditam as reformas no campo da educação e do trabalho, muitas vezes retirando da classe trabalhadora direitos conquistados em anos de luta e de mobilização social e de organização da classe trabalhadora, ampliando abismos sociais já existentes ou mesmo criando novos, o conhecimento jurídico se torna instrumento de empoderamento, posto que é pressuposto para a proteção e reivindicação de direitos.

Assim, o conhecimento jurídico, difundido desde a educação básica, e potencializado no ensino médio, sua etapa final, apresenta-se como potencial instrumento de formação de uma classe trabalhadora, consciente, apta ao exercício de uma cidadania ativa, que possibilita um posicionamento crítico perante a sociedade, bem como uma postura de enfrentamento aos desafios sociais que se apresentam, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O produto educacional proposto, o *ebook* intitulado “Juventudes e mundos do trabalho: o ensino jurídico na EPT para o enfrentamento dos novos desafios das relações de trabalho e para a cidadania”, fruto desse exaustivo trabalho de pesquisa, buscou materializar esses esforços, constituindo-se como um, dos tantos possíveis, instrumentos de promoção de uma educação transversal do trabalho, por meio de um ensino jurídico, mas também histórico e social, preparando as juventudes para o ingresso crítico e consciente no mundo do trabalho, a partir do conhecimento dos direitos da classe trabalhadora, e da importância desses direitos para a cidadania e para formação na EPT.

No entanto, apesar de esforços verificados nesse sentido no campus Macaé do IFFluminense, precipuamente por meio de uma educação articulada a projetos de extensão e/ou de pesquisa, é preciso mais para o enfrentamento dos desafios cada vez mais complexos do mundo do trabalho, que colocam em xeque a possibilidade de exercício de uma cidadania efetivamente ativa. A escola, como

espaço formal do saber acadêmico sistematizado, do saber multicultural, por onde flutuam juventudes diversas e onde se estabelecem relações sociais, precisa estar atenta a esses desafios, bem como aos interesses e realidade sociais das juventudes que abriga.

Considera-se importante, portanto, a constante revisão desse material, por meio de uma escuta ampliada de seu corpo discente, bem como de seus docentes, e também de operadores do Direito de Trabalho, considerando que o Direito, assim como as Juventudes e o Trabalho, estão em constante transformação, no sentido de suprir possíveis lacunas e identificar as ressalvas sutilmente sinalizadas, de maneira a construir não apenas uma proposta pedagógica institucional, mas um currículo que atenda aos anseios da jovem classe trabalhadora em formação no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense.

Somente assim se caminhará para a construção democrática de um conhecimento jurídico relevante às juventudes, que também seja democratizante, durante seus processos formativos no ensino médio integrado, o que certamente contribuirá para a superação da dualidade estrutural da educação, com uma Educação Profissional e Tecnológica emancipadora e, como já destacado, o ensino médio integrado é a ponte que devemos atravessar para essa superação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JUNIOR, Valdinei Santos de; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 271-285, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2017.v26n1/271-285/>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2017. *Ebook*. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=zmgvDwAAQBAJ&pg=GBS.PT3&hl=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2017.
- ALMEIDA, Fabiana Cezário de. **Os livros didáticos de matemática para o ensino fundamental e os Temas Contemporâneos Transversais: realidade ou utopia?** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. *In.*: BACICH, Lilian; MORAN, JOSÉ (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- ALVES, Henrique Barreiros; ALVES, Juliana Gomes da Rocha Barreiros. Da UNED Macaé ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Macaé. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 22, n. 3, p. 437-446, 28 nov. 2020. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15527>. Acesso em: 30 jul 2022.
- ALVES, Henrique Barreiros; CORRÊA, Nádia Batista; DUQUE, Alan Murilo Pereira; SILVA, Ruan Marcondes. A construção do Instituto Federal Fluminense campus Macaé e sua relação com a história macaense. **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 2, p. 81-109, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. Apresentação. *In.*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, educação e saúde**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 229-237, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In.*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (org.). Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 9-19.

ARROYO, Miguel G. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/374/335>. Acesso em: 17 jul 2022.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serviço Social & Sociedade**, [s. l.], n. 109, p. 179-199 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000100010>. Acesso em: 13 set 2022.

BARACHO, Maria das Graças. A visão de professores e egressos sobre trabalho, formação humana integral e qualificação profissional. In: **FORMAÇÃO profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?**. Natal: IFRN, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial**. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

BASTOS, Manoel de Jesus. Educação, Trabalho e Cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], ano 2, ed. 1, v. 14, p. 98-109, jan. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-trabalho-e-cidadania>. Acesso em: 17 jul, 2022.

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In.: ANTUNES, Ricardo. **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil**. 2. ed. ANTUNES, Ricardo (org.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2022. p. 9-38.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino Médio (Des)Integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal, RN: Editora IFRN, 2013.

BLAUTH, Flávia Noemberg Lazzari; EFING, Antonio Carlos. Analfabetismo jurídico nas relações de consumo e a função social da educação jurídica na América Latina. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 197-210, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1320/663>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2022.

BORBA, Dalton José; BLAUTH, Flávia Noemberg Lazzari. A educação para o exercício da cidadania: uma análise crítica e transdisciplinar do analfabetismo jurídico. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010, Fortaleza, CE. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3968.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRAGA, Osório Esdras Guimarães. **Videoanimação: o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do IFNMG**. Montes Claros, MG: IFNMG, 2021. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal IFNMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YIGbzhirg&t=384s>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 62. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2023. Disponível em: <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/constituicao-federal/constituicao-federal-em-pdf>. Acesso em 1. out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **A base**. [S. l.]: MEC, [2023?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **Histórico da BNCC**. [S. l.]: MEC, [2023?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base [painel interativo]. [Brasília, DF]: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 19-23, 6 jan. 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em: 13. set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF, MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Brasil e Estados Unidos lançam inédita parceria para promover o trabalho digno**. [Brasília, DF]: Planalto, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/09/brasil-e-estados-unidos-lancam-inedita-parceria-para-promover-o-trabalho-digno>. Acesso em 1. out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 67-104, 2000.

BRUSCHINI, Cristina; RICOLDI, Arlene; MERCADO, Cristiano. Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional. In: COSTA, Albertina de Oliveira *et al.* (Org.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 15-34.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASSAR, Vólia Bomfim. **Direito do Trabalho**. São Paulo, GEN, 2017.

CASTELLUCCI, Aldrin; LACERDA, David P.; SILVA, Nauber Gavski da. Apresentação: cidadania, política e história do trabalho. **Revista Mundos do Trabalho**, [s. l.], v. 9, n. 18, p. 5-8, jul/dez de 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2017v9n18p5/37945>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTRO, Arnaldo de. Reportagem Especial: história do salário. Reportagem Anderson Conrado e Michelle Chiappa. **Notícias do TST**, Brasília, DF, 21 jan. 2020. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/reportagem-especial-historia-do-salario>. Acesso em: 11 set. 2023.

CASTRO, Lucia Rabello de; MONTEIRO, Renata Alves de Paula. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Revista Psicologia Política**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 271-284, jul/dez. 2008.

CASTRO, Marcela Barbosa de. A dignidade da pessoa humana na Constituição Federal de 1988. **Conteúdo jurídico**, [s. l.], 2016. Disponível em: http://www.conteudojuridico.com.br/artigo-dignidade-da-pessoa-humana-na-constituicao-federal-de1988,55853.html#_ftn32. Acesso em: 3 abr. 2018.

CECATO, Maria Áurea Baroni. Direitos humanos do trabalhador: para além do paradigma da declaração de 1998 da O.I.T. In.: SILVEIRA, Maria Godoy Silveira, et al. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 351-371.

CENCI, Angelo Vitório. Cidadania e educação na política de Aristóteles. **REP Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 80-90, jul./dez., 2007.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Editora Ática: São Paulo, 2000.

CHRISTIAN, Alex. As habilidades profissionais que faltam à geração Z. **BBC News Brasil**, [s. l.], 16 abr. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4nzygj45exo>. Acesso em: 2 dez. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez: 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. Política e história da educação profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 30-44, Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p30-44>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CIDADANIA. In: DICIONÁRIO Etimológico: Etimologia e Origem das Palavras. [S. l.]: 7Graus, c2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>. Acesso em: 18 maio 2023.

COLARES, Beatriz de Souza; SANTA CRUZ, Ricardo Alexandre Rodrigues. Abordagem intradisciplinar dos temas contemporâneos transversais nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 31, 17 ago. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/31/abordagem-intradisciplinar-dos-temas-contemporaneos-transversais-nas-aulas-deeducacao-fisica>. Acesso em: 1 out. 2023.

COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henrique Zandona. **Educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. 1. ed. Maringá, PR: IDDM, 2017. Coleção caminhos metodológicos do direito). *Ebook*.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do mundo**. 5. ed. Saraiva: São Paulo, 1997.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, SC, v. 6. ed. Especial, 2013. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148822/mod_resource/content/1/Dalmoro_Vieira_2013_Dilemas-na-construcao-de-escal_31731.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, no. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 maio 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 11 jun. 2022.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 18. ed. São Paulo: LTr, 2019. *Ebook*.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 8. ed. São Paulo: LTr, 2009.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2018.

DIAS. A.M.I. Discutindo Caminhos para a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, [s. l.], v. 1, n. 1, p.37-52, ago. 2009.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In.: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (org.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 39-64.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. Apresentação. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (org.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. Entrevista com o professor Demerval Saviani: pedagogia histórico-crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. Entrevista com o professor Demerval Saviani: pedagogia histórico-crítica na atualidade. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 65-86.

DUTRA, Renata Queiroz Dutra. Formação histórica do direito do trabalho. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP: Tomo Direito do Trabalho e Processo do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/371/edicao-1/formacao-historica-do-direito-do-trabalho>. Acesso em: 3 dez. 2023.

EARLY factory legislation. In: UKPARLIAMENT. [England]: UK Parliament, c2023. Disponível em: <https://www.parliament.uk/about/livingheritage/transformingsociety/livinglearning/19thcentury/overview/earlyfactorylegislation/>. Acesso em: 11 set. 2023.

EDUCAÇÃO JURÍDICA. [Perfil do projeto Educação Jurídica]. Macaé, RJ, 2021. Instagram: @educacao_juridica. Disponível em: https://instagram.com/educacao_juridica?igshid=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 11 set. 2023.

EDUCAÇÃO JURÍDICA. **Inovações nas normas trabalhistas e a mulher no mercado de trabalho**. Macaé, RJ, 9 jun. 2021. Instagram: @educacao_juridica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CP5ycIdMdmq/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ==>. Acesso em: 11 dez. 2022.

EDUCAÇÃO JURÍDICA. **Uberização do trabalho**. Macaé, RJ, 23 set. 2023. Instagram: @educacao_juridica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cxja1jsMp7Z/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ==>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FAGIANI, Cílon César; PREVITALI, Fabiane Santana. O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 347-361.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 1.ed.São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FEIJÓ, Janaína. Diferenças de gênero do mercado de trabalho. **FGVEconomia**, Rio de Janeiro, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/diferencas-genero-mercado-trabalho>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**: antropologia de la juventud. Barcelona: Ariel, 1999.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo**: um guia político para quem se importa. 5. ed. São Paulo: Planeta, 2020.

FERRARI, Douglas. Prefácio. *In*: COSTA, Caetano Ernesto da Fonseca; GUIMARÃES, Décio Nascimento. (org.). **Direitos Humanos e Educação**: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 10-13.

FERRARI, Irany. História do trabalho. *In*: FERRARI, Irany; NASCIMENTO, M. Amaury; MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. **História do trabalho, do direito do trabalho e da justiça do trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2011.

FERRAZ, Deise Luiza da Silva; FERNANDES, Paula Cristina de Moura. Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 165-184, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i2p165-184>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FLEURY, Sônia. Capitalismo, democracia, cidadania: contradições e insurgências. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. especial 3, p. 108-124, nov. 2018.

FOGAÇA, Ana Beatriz. Após pandemia, mulheres enfrentam ainda mais dificuldade para retornar ao mercado de trabalho. **Jornal da USP**, São Paulo, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/apos-pandemia-mulheres-enfrentam-ainda-mais-dificuldade-para-retornar-ao-mercado-de-trabalho/>. Acesso: 3 dez. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTES, Alexandre. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 587-606, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 10 especial, p. 1129-1152, out.2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho em Tempos de Insegurança. *In*: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA ESCOLA DIEESE DE CIÊNCIAS DO TRABALHO, 2012, Belo Horizonte, MG. [Exposição e debate efetivado no Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)]. Belo Horizonte, MG: DIEESE, 2012. Disponível em: <https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIEESE.-Artigo.-2012.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7 -20.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>. Acesso em: 2 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Museu da Vida. **Na teoria, juventude com direitos; na prática, população sem trabalho e estudo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2018. Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/noticias/1113-na-teoria-juventude-com-direitos-na-pratica-populacao-sem-trabalho-e-estudo>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 26).

GOMES, Maíra Neiva; OTTONI, Davi Niemann. A evolução do valor do trabalho: da negação na antiguidade à centralidade no sistema filosófico marxista = The evolution of value labor: from the denial in antiquity for centrality in philosophic marxist system. *In*: SOBREIRA FILHO, Enoque Feitosa; BELLO, Enzo; SILVA, Paulo Henrique Tavares da(coord.). **Marxismo e direito**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 208-238.

GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998. p. 13-26.

GUARINELLO, Luiz Norberto. Cidades-estado na antiguidade clássica. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço** [Documentário Completo, 2015] Legendado/Subtitulado. [S. l.]: CLINICAND - Psicanálise e Esquizoanálise, 25 dez. 2020. 1 vídeo (1 h.). Publicado pelo canal CLINICAND. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbPvH515KoY>. Acesso em: 2 dez. 2023.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do Trabalho: novos estudos sobre a história operária**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IBGE. **Desemprego**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso: 3 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI)**. Campos dos Goytacazes, RJ: IFF, 2018. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/ensino/arquivos/ppi-2018-2022.pdf/view>. Acesso em 1. out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Resolução nº 35, de 1 de novembro de 2017. Aprova, *ad referendum*, os cursos do Campus Macaé. **Centro de Documentação do IFFluminense**, Campos dos Goytacazes, RJ, 1 nov. 2017. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-27>. Acesso em: 1 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Resolução nº 22, de 2 de abril de 2020. Aprova, *ad referendum*, o Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do Campus Macaé, conforme o anexo a esta Resolução. **Centro de Documentação do IFFluminense**, Campos dos Goytacazes, RJ, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-18>. Acesso em: 1 out. 2023.

Instituto Pró-Livro (IPL) Retratos da Leitura no Brasil https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf Disponível em <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/integrado>: concepção e contradições. São Paulo, Cortez: 2005.

LABRONICI, Rômulo Bulgarelli. Resenha. **Mana**, [s. l.], v. 27, n. 1, 2021. Resenha do livro: ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/zwxvVg76rBc89Fs3QQS6cMb/#>. Acesso em: 11. ago. 2023

LAMAS, Camila Bernardino de Oliveira; MIRANDA, Paula Reis de; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de. Aproximações entre educação jurídica e ensino médio integrado: proposta para uma formação cidadã e ética. **EducitecRevista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 8, p. 421-439, nov. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/569/207>. Acesso em: 3 dez. 2023.

LAVALLE, Adrian Gurza; DANTAS, Humberto. [Entrevista cedida a Júlia Galvão]. Crescimento da descrença na democracia entre os jovens apresenta raízes estruturais. **Jornal da USP**, São Paulo, 29 set. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/crescimento-da-descrenca-na-democracia-entre-os-jovens-apresenta-raizes-estruturais/>. Acesso em: 3 dez. 2023.

LEÃO, Geraldo. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio. *In*: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 21. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. A primeira edição é de 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇO, Edvânia Angela de Souza; LACAZ, Francisco Antonio de Castro; GOULART, Patrícia Martins. Crise do capital e o desmonte da Previdência Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 467-486, set./dez. 2017.

LUIZ, Lindomar Teixeira. A origem e evolução da cidadania. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n.1, p. 91-104, jun. 2007. DOI 10.5747/ch.2007.v04.n1/h038. Disponível em <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/226/607>. Acesso em: 01 fev. 2023.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MACIEL, Fabianne Manhães; NOGUEIRA, Gisele Carvalho da Silva Costa; SILVA, Marina Knust da. Aprendizado jurídico junto ao ensino médio integrado. **UFF & Sociedade: Revista da Pró-Reitoria de Extensão**, Niterói, v. 1, n. 3, 2023. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/revista_uff_sociedade_n3_-_sumario_e_editorial.pdf. Acesso em: 13. set. 2023.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. Apresentação. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MALINI, Fabio. A plataformização da leitura e redes sociais: impactos no consumo de livros. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, c2021. p. 7-10.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de la juventud. *In*: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H. (org.). **Vivindo a toda**: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e proletários (1848). Manifesto do Partido Comunista. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. (org.). **História, natureza, trabalho e educação**: Karl Marx, Friedrich Engels. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2020.

MATTOS, Luciana Valladão. Alfred Marshall, o capitalismo e sua utopia social. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 637-659, dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ecos/a/ycrwQXRMCY7M3cHTLfsp9Gm/?lang=pt#>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MATTOS, Marcelo Badaró de. **LABUTA#03: O que é história social do trabalho?**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Labuta - Laboratório de Estudos da História dos Mundos do Trabalho (LEHMT) UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WIRzSnOFchc&list=PLcPkHcywrsDJkeRuverJShSrkrmfwOaYU&index=4>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MELLO, Sérgio Carvalho Benício de. **Skholē e a dimensão política da educação: uma análise do seu significado no mundo grego e na visão de uma escola do movimento das chamadas “escolas democráticas”**. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Recife, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39338/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20S%20c3%a9rgio%20Carvalho%20Ben%20de%20Mello.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 165, jul./set. 2017.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MONDAINI, Marco. O respeito ao direito dos indivíduos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi(org.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [s. l.], v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, jul. 2013.

NADELMAN, Eduardo. Afinal, o que a Geração Z busca no mercado de trabalho? **Gazz Conecta**, [s. l.], 23 dez. 2022. Disponível em: <https://gazzconecta.com.br/vozes/gazzconecta-colab/afinal-o-que-geracao-z-busca-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 2 dez. 2022.

NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 43, n. 149, p. 404-421, maio/ago. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/5c6jtJQ7sLPTwQzHcBGc7pL/>. Acesso: 3 dez. 2023.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção = The Forum of the Deans of Extension of Brazilian Public Universities: a social actor under construction. **Interfaces Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013.

NOGUEIRA, Pablo. Pesquisa sobre história da participação feminina no mercado de trabalho recebe o Nobel de economia de 2023. **Jornal da UNESP**, [São Paulo], 9 out. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/10/09/pesquisa-sobre-historia-da-participacao-feminina-no-mercado-de-trabalho-recebe-o-nobel-de-economia-de-2023/>. Acesso: 3 dez. 2023.

NOJOSA, Zenacleide Costa. **Os impactos negativos do neoliberalismo sobre os direitos sociais**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito Constitucional e Direito Processual Constitucional) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/07/OS-IMPACTOS-NEGATIVOS-DO-NEOLIBERALISMO-SOBRE-OS-DIREITOS-SOCIAIS.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

NUGEDISIFF. **Assédio moral**. Macaé, RJ, 2022. Instagram: @nugedisiff. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdElghRLTHo/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ==>. Acesso em: 11 set. 2023.

OBSERVATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO. **Os conceitos e fundamentos da BNCC**. [S. l.]: Observatório, 2023.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi(org.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Terezinha. Considerações sobre o trabalho na idade média: intelectuais medievais e historiografia. **Revista de História**, São Paulo, n. 166, p. 109-128, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/48491/52350/58941>. Acesso em: 11 set. 2023.

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS. **Generational Shift**: New Global Poll Reveals Large Minorities of Young People Lack Faith in Democracy to Deliver on Their Priorities. New York: OSF, 2023. Disponível em: <https://www.opensocietyfoundations.org/newsroom/generational-shift-new-global-poll-reveals-large-minorities-of-young-people-lack-faith-in-democracy-to-deliver-on-their-priorities>. Acesso em: 11 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Nova Iorque: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Desemprego, informalidade e desocupação afetam jovens na América Latina e no Caribe**. Brasília, DF: OIT, 2020. Disponível

em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_738633/lang--pt/index.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, [s. l.], v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990 (1.º, 2.º). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, [s. l.], n. 49, p. 53-70, 2005.

PATROCINO, Laís Barbosa. Educação profissional e formação para a cidadania: entre legislações e possibilidades pedagógicas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, p. 27-38, 2021. Edição Especial 2.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas e questões**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIERRI, Vitória. Desemprego entre os jovens aponta mercado de trabalho desafiador. **Jornal da USP**, São Paulo, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/desemprego-entre-os-jovens-aponta-mercado-de-trabalho-desafiador/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 1 dez. 2023.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. (Re)abrindo a cena: juventude(s), emergências, convergências e dispersões. *In*: PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria (org.). **Juventudes contemporâneas Emergências, convergências e dispersões**. 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2021. v. 1, p. 179-212.

QUALIDATA. **QAcadêmico**. [S. l.]: Qualidata, c2023. Disponível em: <http://academico.iff.edu.br>. Acesso em: 3 dez. 2023.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Natal, Mossoró. **Anais [...]**. [S. l.]: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, [2008?]. Este texto é uma versão ampliada de outro intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v.5).

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare**, [s. l.], v. 2, n. 23, Cascavel, jul./dez. 2016.

RIZZO, Augusto Jubei Hoshino. Neoliberalismo e direitos sociais: um ataque à cidadania. **Carta Capital**, [s. l.], fev. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/lado/neoliberalismo-e-direitos-sociais-um-ataque-a-cidadania/>. Acesso em: 17 set. 2022.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. **Revista Trabalho, educação e saúde**, [s. l.], v. 8, n. 3, nov. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NqhJ8QsN8zBfszznRz9tSFK/#>. Acesso em: 17 set. 2022.

RODRIGUES Gabriela; ROCHA, Roberta. Relação estreita entre TAEs e Ensino vem produzindo frutos no Ifal; veja histórias de destaque. **Notícias [do] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**, Maceió, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/relacao-estreita-entre-taes-e-ensino-vem-produzindo-frutos-no-ifal-veja-historias-de-destaque>. Acesso em 1 out. 2023.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Introdução. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Edição do Kindle.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórica-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Demerval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de**

classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. Apresentação. *In.*: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEMERARO, G. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo = Gramsci's view on labour: ontological constitution and educational principle. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 233–244, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9422>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, [s. l.], v. 17, n. 1, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. [Entrevista cedida a Ricardo Machado]. **IHU On-Line**, [s. l.], ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7149-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. Gênero no mundo do trabalho: variações sobre um tema. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 2. n. 5, p. 9-20, 2006. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6143>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun.2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872>. Acesso em: 2 dez. 2023.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 34, n. 99, p. 353-371, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

TRABALHO. *In*: MICHAELIS. [São Paulo]: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trabalho/>. Acesso em: 1 out. 2023.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre:Penso,2018. p. 77-108.e-PUB.

VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à Sala de Aula Invertida. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 33, n. 106, set./dez. 2018.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILARINHO, Maria Luci Costa Machado; MACHADO, Thamyris Mendes Gomes; CARVALHO, Paula Indira Nunes; BRANDÃO, Socorro Adriana de Sousa Meneses. A roda de conversa como ferramenta de planejamento de ações: relato de experiência. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, [s. l.], v. 6., supl. 1, p. 751-761, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2707>. Acesso em: 1 out. 2023.

XAVIER, José Ângelo. É urgente melhorar esse retrato: transformar o Brasil em um país de leitores é desafio de toda a sociedade brasileira. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, c2021. p. 7-10.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012

APÊNDICES

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada nos anos de 2022 e 2023 e teve a duração de aproximadamente 22 (vinte e dois) meses, iniciando suas atividades no mês de março de 2022 e com finalização prevista para o mês de Dezembro de 2023. Sua elaboração foi realizada de acordo com as seguintes etapas: (1) levantamento bibliográfico e documental, em que serão pesquisadas, selecionadas e estudadas literaturas científicas, bases conceituais e legais relacionados o tema da pesquisa; (2) seleção dos materiais a serem utilizados; (3) leitura e fichamento das obras selecionadas; (4) início da escrita do projeto de pesquisa; (5) exame de qualificação; (6) revisão do projeto conforme orientações da banca de qualificação; (7) submissão do projeto na Plataforma Brasil, para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa competente e início da escrita da dissertação; (8) organização e coleta de dados: contato preliminar com o grupo pesquisado (estudantes concluintes do ensino médio integrado aos cursos técnicos em Automação Industrial e em Eletrônica do campus Macaé do IFFluminense) para explicar a pesquisa e entregar termos de assentimento e consentimento para participação na pesquisa; encontro presencial com as turmas e levantamento preliminar com público alvo da pesquisa, por meio de questionário eletrônico, de modo a identificar interesses, possíveis dúvidas e inquietações a respeito da temática sobre as relações de trabalho; aplicação da sequência didática proposta (exibição de vídeoanimação em *motion graphics*, roda de conversa e compartilhamento do *padlet* - mural interativo digital); (9) análise e interpretação dos dados coletados; (10) delineamento e elaboração do produto educacional (*ebook*); (11) Aplicação e avaliação do produto educacional por meio da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida com as turmas selecionadas, onde o produto será também avaliado pelas turmas; (12) Análise e interpretação dos resultados obtidos com a aplicação do produto educacional; (13) Finalização da escrita da dissertação e defesa. Ressalta-se, que a pesquisa somente foi iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP – UFRJ / campus Macaé – RJ, o que ocorreu no mês de Maio de 2023.

Todas as etapas do cronograma foram de responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa, Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves.

Quadro 9 – Cronograma da Pesquisa

| Cronograma de atividades | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Atividades | 2022 | | | | | | | | | | 2023 | | | | | | | | |
| | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | Jul. | Ago. | Set. | Out. | Nov. | Dez. | Jan. | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | Jul. | Ago. | Set. |
| Pesquisa bibliográfica e documental | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Seleção das obras utilizadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fichamento das obras selecionadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escrita do projeto de pesquisa - qualificação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Exame de Qualificação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisão do projeto pós Banca de Qualificação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escrita da dissertação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Organização e coleta de dados ² | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análise dos dados coletados ³ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desenvolvimento do produto educacional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicação do produto educacional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Defesa da Dissertação ⁴ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Da autora (2023).

² A coleta de dados iniciou no mês de maio/2023, de forma a coincidir com o início do ano letivo de 2023 no *campus* Macaé do IFFluminense, que começará em 08 de maio de 2023. Ressalte-se ainda que a pesquisa foi aprovada pelo CEP UFRJ Macaé após essa data. A coleta nos meses de março e abril de 2023 inviabilizaria a aplicação do produto educacional nas turmas concluintes do ano letivo de 2022, que se encerra em 13 de abril de 2023, de acordo com o calendário acadêmico do *campus* (ano letivo de 2022), e considerando ainda a Portaria REIT/IFFLU N° 984, de 12 de dezembro de 2022 do IFFluminense, a qual estabelece critérios para a concessão de antecipação de término de ano letivo, em período anterior ao da conclusão das atividades letivas referentes ao ano de 2022.

³ Em razão da aplicação do produto educacional ter sido realizada no mês de Setembro de 2023, foi necessário estender a coleta de dados (questionário de avaliação do *ebook*), e também análise, para os meses de Outubro e Novembro de 2023. Observação: no mês de setembro de 2023, o prazo para defesa da dissertação foi prorrogado mediante parecer favorável do colegiado do curso. O produto educacional foi aplicado no mês de setembro de 2023.

⁴ Defesa da dissertação agendada para Dezembro de 2023.

APÊNDICE B – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) ALUNOS (AS)

Parte 1 - Perfil Demográfico

Os dados demográficos representam as características de uma população. Neste caso, as perguntas abaixo ajudarão a conhecer melhor o seu perfil, pessoal e familiar, ou seja, conhecer você.

1. Em qual curso está matriculado (a)?

- a) E.M.I. ao curso técnico em Automação Industrial - Turma A
- b) E.M.I. ao curso técnico em Automação Industrial - Turma B
- c) E.M.I. ao curso técnico em Eletrônica - Turma A
- d) E.M.I. ao curso técnico em Eletrônica - Turma B

2. Qual a sua idade?

- a. Menos de 18 anos
- b. 18 anos completos ou maior que 18

3. Gênero:

- a) feminino
- b) masculino
- c) prefiro não dizer
- d) outro

4. Atualmente, qual é a ocupação/situação de emprego do seu pai ou responsável legal?

- a) aposentado (a) ou pensionista
- b) servidor público ou empregado público
- c) empregado celetista (trabalha com carteira assinada)
- d) autônomo (presta serviços a outras pessoas ou empresas, mas não tem vínculo empregatício, ou seja, não tem carteira assinada)
- e) trabalhador informal (presta serviços esporadicamente, geralmente chamados de "bicos"; não tem carteira assinada ou qualquer tipo de contrato)
- f) desempregado (a)
- g) Outro
- h) Não se aplica

5. Atualmente, qual é a ocupação/situação de emprego da sua mãe ou responsável legal?

- a) aposentado (a) ou pensionista
- b) servidor público ou empregado público
- c) empregado celetista (trabalha com carteira assinada)
- d) autônomo (presta serviços a outras pessoas ou empresas, mas não tem vínculo empregatício, ou seja, não tem carteira assinada)

- e) trabalhador informal (presta serviços esporadicamente, geralmente chamados de "bicos"; não tem carteira assinada ou qualquer tipo de contrato)
- f) desempregado (a)
- g) Outro
- h) Não se aplica

6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai / responsável legal?

- a) Ensino Fundamental
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Médio
- d) Ensino Médio Incompleto
- e) Ensino Médio (técnico)
- f) Ensino Médio (técnico) incompleto
- g) Ensino Superior
- h) Ensino Superior incompleto
- i) Pós-graduado
- i) Não se aplica

7. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe / responsável legal?

- a) Ensino Fundamental
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Médio
- d) Ensino Médio Incompleto
- e) Ensino Médio (técnico)
- f) Ensino Médio (técnico) incompleto
- g) Ensino Superior
- h) Ensino Superior incompleto
- i) Pós-graduada
- i) Não se aplica

Parte 2 - Trabalho e Ensino jurídico

Está quase acabando! Nesta etapa, buscamos compreender suas expectativas ao fim do ensino médio, a importância do trabalho na sua vida e também a importância de um ensino jurídico, durante o ensino médio, que permita a melhor compreensão do mundo do trabalho e suas relações, dos direitos trabalhistas, como instrumento de empoderamento da classe trabalhadora e também como instrumento de fortalecimento do exercício ativo da cidadania.

8. Quais são as suas expectativas após a conclusão do ensino médio integrado?

- a) Ingressar no mercado de trabalho (com carteira assinada), na área de formação técnica
- b) Ingressar no mercado de trabalho (com carteira assinada), em qualquer área
- c) Ingressar na universidade (prosseguir com os estudos no nível superior)
- d) Ingressar no mercado de trabalho (com carteira assinada) e na universidade (prosseguir com os estudos no nível superior)
- e) Desejo ser empreendedor/a

- f) Desejo ser empreendedor/a e ingressar na universidade (prosseguir com os estudos no nível superior)
- g) Não sei responder
- h) Nenhuma das respostas anteriores.

9. Para você, qual a importância do trabalho remunerado com carteira assinada (emprego)?

- a) considero muito importante.
- b) considero importante.
- c) considero mais ou menos importante.
- d) não considero importante (desimportante).
- e) considero muito desimportante.

10. Exerce ou exerceu, durante o ensino médio, algum tipo de atividade remunerada?

- a) sim, na condição de jovem aprendiz.
- b) sim, como estagiário.
- c) sim, trabalho/ajudo em negócio ou empresa familiar
- d) sim, como trabalhador (a) informal
- e) não exerci / não exerço nenhum tipo de atividade remunerada
- f) Sim (outro). _____.

11. Considerando que educação jurídica significa inserir noções básicas de Direito nos currículos escolares, visando a formação de indivíduos conscientes sobre seus direitos e deveres, preparados para o exercício da cidadania; e considerando que um dos objetivos do ensino médio integrado é formar para o trabalho, responda a pergunta abaixo:

"Em algum momento durante o ensino médio, foi introduzido a você alguma noção de direitos relacionados ao mundo do trabalho (direitos do trabalhador, tipos de contratos de trabalho, tipos de trabalho, etc)?"

- a) Sim, mas de forma insuficiente.
- b) Sim, de forma satisfatória.
- c) Não, nunca tive noções sobre direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o ensino médio integrado no campus Macaé do IFFluminense.
- d) Não sei responder.

12. Se em algum momento, houve a abordagem da temática dos direitos relacionados ao mundo do trabalho durante o ensino médio integrado no campus Macaé do IFFluminense, responda como se deu essa abordagem:

- a. Em projetos de Pesquisa e/ou Extensão.
- b. Em sala de aula, relacionado ao conteúdo de uma disciplina.
- c. Outro
- d. Não se aplica.

13. Você considera importante a introdução de noções gerais sobre o Direito do Trabalho, o que inclui a noção sobre direitos e deveres dos trabalhadores, a importância do trabalho e da proteção

trabalhista durante o seu processo formativo no ensino médio integrado, como instrumento de empoderamento da classe trabalhadora e fortalecimento do exercício da cidadania?

- a) considero muito importante.
- b) considero importante.
- c) considero mais ou menos importante.
- d) não considero importante (desimportante).
- e) considero muito desimportante.

14. Considerando que o conceito de cidadania foi construído na medida em que se formaram os direitos civis (direitos de liberdade), os direitos políticos (direitos de participação na vida política da sociedade) e os direitos sociais (direitos de participação coletiva na riqueza coletiva: direito ao trabalho, à saúde, à educação, etc), responda à seguinte pergunta: ter noções sobre direitos trabalhistas no ensino médio é uma forma de exercício da cidadania?

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Não concordo, nem discordo.
- d) Discordo parcialmente.
- e) Discordo totalmente.

15. Você considera que a ausência de um ensino jurídico que compreenda noções básicas/gerais a respeito do Direito do Trabalho, dos direitos e deveres que fazem parte do mundo do trabalho, sobre a Justiça do Trabalho, etc, durante o seu processo formativo no ensino médio integrado, pode interferir negativamente (trazer algum prejuízo) no exercício da sua cidadania?

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Não concordo, nem discordo.
- d) Discordo parcialmente.
- e) Discordo totalmente.

16. A ausência do ensino de noções gerais a respeito dos direitos e deveres que permeiam o mundo do trabalho e a classe trabalhadora durante o seu processo formativo no ensino médio integrado pode trazer algum prejuízo ou desvantagem para a sua preparação para o ingresso no mercado de trabalho?

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Não concordo, nem discordo.
- d) Discordo parcialmente.
- e) Discordo totalmente.

17. Considerando que temas transversais são aqueles que envolvem temáticas sociais importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, que envolvem a aprendizagem de questões da vida real, e que o Trabalho é considerado um tema transversal contemporâneo, responda a pergunta abaixo:

Você considera importante a organização do currículo escolar no Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos do campus Macaé do IFFluminense, que promova a discussão, o ensino e aprendizagem de

noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, direitos e deveres dos trabalhadores, durante o ensino médio integrado?

- a) considero muito importante.
- b) considero importante.
- c) considero mais ou menos importante.
- d) não considero importante (desimportante).
- e) considero muito desimportante.

18. Você gostaria de ter noções básicas/gerais sobre Direito do Trabalho, sobre a organização do Trabalho e das relações de Trabalho, direitos e deveres dos trabalhadores, durante o ensino médio integrado?

- a. Sim
- b. Não
- c. Não sei responder

19. Você gostaria de conhecer mais sobre o mundo do trabalho e sobre direitos trabalhistas por meio de um *ebook* (livro digital) informativo e educativo, com acesso gratuito, voltado para o ensino médio?

- a. Sim
- b. Não
- c. Não sei responder

APÊNDICE C – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) ALUNOS (AS) PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. Em qual curso está matriculado (a)?
 - a) E.M.I. ao curso técnico em Automação Industrial - Turma A
 - b) E.M.I. ao curso técnico em Automação Industrial - Turma B
 - c) E.M.I. ao curso técnico em Eletrônica - Turma A
 - d) E.M.I. ao curso técnico em Eletrônica - Turma B

2. Qual a sua idade?
 - a. Menos de 18 anos
 - b. 18 anos completos ou maior que 18

3. Gênero:
 - a) feminino
 - b) masculino
 - c) prefiro não dizer
 - d) outro

4. O produto educacional (*ebook*) apresenta um texto de fácil compreensão?
 - a. Sim -Muito fácil
 - b. Sim - Fácil
 - c. Mais ou menos (moderado)
 - d. Não - Difícil
 - e. Não - Muito difícil

5. Os temas (conteúdos) abordados são importantes para a sua formação enquanto cidadão e para a melhor compreensão e preparação para o mundo do trabalho?
 - a. Sim - Muito importante
 - b. Sim - Importante
 - c. Mais ou menos importante (moderada importância)
 - d. Não – Desimportante (não é importante; irrelevante)
 - e. Não – Muito desimportante (totalmente irrelevante; desnecessário)

6. Considera que a linguagem utilizada no material é acessível e apropriada a você?
 - a. Sim - Muito acessível e apropriada
 - b. Sim - Acessível e apropriada
 - c. Mais ou menos (moderado)
 - d. Não – Inacessível e desapropriada (não é acessível, nem apropriada)
 - e. Não – Muito inacessível e desapropriada (totalmente inacessível e imprópria)

7. Os temas (conteúdos) do material são atrativos e despertam o seu interesse e/ou curiosidade pelo ensino jurídico para o mundo do trabalho (aprender mais sobre as relações trabalhistas, sobre direitos dos trabalhadores e outros assuntos relacionados à temática abordada)?

- a. Sim - Muito atrativos e interessantes
- b. Sim – Atrativos e interessantes
- c. Mais ou menos (moderado interesse)
- d. Não – Desestimulante (Não são atrativos ou interessantes)
- e. Não – Muito desestimulantes

8. O Material pode contribuir para o incentivo e promoção da leitura?

- a. Sim - Muito
- b. Sim.
- c. Mais ou menos (moderada contribuição)
- d. Não – A contribuição é irrelevante.
- e. Não – A contribuição é inexistente.

9. O produto educacional (*ebook*) contribui para uma educação crítica e consciente na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando a compreensão da importância do trabalho para a existência humana, do trabalho enquanto direito social, do Direito do Trabalho para a proteção social dos trabalhadores e do conhecimento dos direitos dos trabalhadores para um efetivo exercício da cidadania?

- a. Sim – Muito.
- b. Sim.
- c. Mais ou menos (moderada contribuição)
- d. Não – A contribuição é irrelevante.
- e. Não – A contribuição é inexistente.

10. O produto educacional elaborado (*ebook*) contribuiu para a formação integral (plena, ou seja, científica, tecnológica, humana, cultural, crítica e cidadã) no Ensino Médio Integrado?

- a. Sim – Muito.
- b. Sim.
- c. Mais ou menos (moderada contribuição)
- d. Não – A contribuição é irrelevante.
- e. Não – A contribuição é inexistente.

11. Durante a sua trajetória acadêmica no campus Macaé do IFFluminense, a educação para o mundo do trabalho foi abordada de forma igual ou semelhante à abordagem realizada pelo produto educacional apresentado (*ebook*)?

- a. Sim – Com muita frequência.
- b. Sim – Frequentemente.
- c. Mais ou menos (moderada frequência).
- d. Não – Pouca frequência (raramente).
- e. Não – Nunca.

12. O produto educacional elaborado (*ebook*), utilizando-se da difusão do conhecimento histórico e jurídico do trabalho, contribui para a educação emancipadora (ou seja, uma educação para a

cidadania, libertadora, que permite um posicionamento ativo, político, consciente, crítica na sociedade) da classe trabalhadora?

- a. Sim – Muito.
- b. Sim.
- c. Mais ou menos (moderada contribuição)
- d. Não – A contribuição é irrelevante.
- e. Não – A contribuição é inexistente.

APÊNDICE D – ORÇAMENTO FINANCEIRO

Para o desenvolvimento da pesquisa houve um custo total de R\$11.830,89 (onze mil, oitocentos e trinta reais e oitenta e nove centavos), referentes a recursos humanos e materiais. Quanto aos recursos materiais, foi necessário um notebook, acesso à internet para o levantamento, pesquisa e acesso aos materiais bibliográficos, de computação e de realização da análise dos dados coletados, assim como uma impressora monocromática a laser. Estes materiais e serviços são de uso pessoal da pesquisadora, contudo, seguem na planilha detalhada do orçamento financeiro. Além dos materiais e serviços descritos acima, foi necessário a aquisição de tinta para impressão (*tonner*), resmas de papel branco tamanho A4, materiais de escritório como canetas esferográficas e marcadores de texto e, eventualmente, quando não disponíveis na biblioteca do *campus* Macaé do IFFluminense e ou quando da impossibilidade de acesso aos materiais bibliográficos em bases de dados de acesso gratuito, a aquisição de obras impressas (livros) ou eletrônicas (*ebooks*). Não foi necessária a contratação de serviço de programação visual e/ou design gráfico para a elaboração do *ebook*, visto que o produto foi feito pela pesquisadora, na plataforma de design pago, *Canva Pro*. Buscou-se o serviço de profissional de Letras/Português ou Jornalismo para revisão ortográfica da dissertação e do produto educacional, serviço de encadernação para o depósito da dissertação na biblioteca da instituição promotora do curso, além da dedicação de horas para a realização da pesquisa e elaboração do produto educacional. Quanto ao transporte, não há a necessidade de gastos, visto que resido na mesma avenida em que está situado o local onde será aplicado a pesquisa (Avenida Ricardo Muylaert Salgado, no bairro Lagoa - Macaé/RJ, onde está situada a portaria A, principal portaria de acesso ao *campus* Macaé do IFFluminense). Há de se ressaltar ainda que, por ser também servidora pública da mesma instituição e estar em ação de desenvolvimento em serviço, não há necessidade de custos à parte com alimentação para a realização da pesquisa, visto que normalmente já levo minha alimentação para a instituição. A pesquisa será financiada pela própria pesquisadora principal no que tange os custos materiais e humanos.

Quadro 10 - Detalhamento orçamentário

| Material utilizado | Valor (R\$) | Quantidade | TOTAL (R\$) |
|--|--------------------|-------------------|--------------------|
| Notebook Acer Aspire 5 Intel Core I5-10210U 8GB (GeForce MX250 2 GB) 256GB SSD W11 15,6" FHD IPS Prata A515-54G-55HW | 3.999,00 | 01 | 3.999,00 |
| Mouse sem fio Logitech Pebble M350 com conexão USB ou Bluetooth | 98,00 | 01 | 98,00 |
| Serviço de Internet - NET Claro S/A | 151,40 | 22 | 3.330,80 |
| Impressora a laser monocromática Samsung Xpress | 2.298,00 | 01 | 2.298,00 |

| | | | |
|--|----------|----|----------|
| M2020W | | | |
| Tonner (tinta para impressão) | 60,00 | 01 | 60,00 |
| Resma de folhas tamanho A4 75g, 210mmx297mm, Alcalino, Chamex PT 300 FL | 19,80 | 02 | 39,60 |
| Caneta esferográfica BIC Cristal Ultra fina 0,7 mm azul | 2,30 | 05 | 11,50 |
| Marca texto apagável Cis Lumini | 7,50 | 03 | 22,50 |
| Caderno espiral capa dura pautado tamanho A5 80 folhas | 20,00 | 01 | 20,00 |
| Aquisição de obras impressas (livros) | 841,40 | 11 | 841,49 |
| Assinatura Aplicativo <i>Canva Design</i> | 36,00 | 03 | 108,00 |
| Profissional de Letras/Português para revisão ortográfica da dissertação e do produto educacional (<i>ebook</i>) | 1.000,00 | 01 | 1.000,00 |
| Serviço de encadernação em capa dura (para dissertação) | 100,00 | 01 | 100,00 |
| TOTAL = R\$ 11.830,89 | | | |

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania”, de minha responsabilidade, Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, e sob orientação dos docentes Dr. Leonardo Salvalaio Muline e Dr. José Augusto Ferreira da Silva.

A pesquisa tem o objetivo de investigar se o currículo escolar que possibilite o ensino jurídico para a compreensão das relações de trabalho e emprego pode contribuir para formação cidadã e plena dos estudantes do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em sua preparação para o mundo do trabalho, e para o fortalecimento de suas cidadanias. Você está sendo convidado (a) porque é aluno (a) do *campus* Macaé do IFFluminense.

A pesquisa será realizada no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, e a participação do (a) seu (sua) filho (a) se dará da seguinte forma:

1. Encontro presencial para apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, onde será explicado do que se trata a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, bem a mesma será desenvolvida (metodologia). Também serão disponibilizados a todos os estudantes os termos de consentimento e de assentimento livre esclarecido, bem o de uso de autorização de imagem (nestes termos, os estudantes ou seus responsáveis, em caso de alunos menores de idade, autorizam que os alunos participem da pesquisa apresentada, respondendo questionários e autorizando registros audiovisuais das atividades realizadas com o único fim da pesquisa científica);
2. Encontro presencial, em sala de aula, para aplicação de atividade que inclui a exibição de videoanimação em motion graphics de curta duração (O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG), disponível no *Youtube*, seguida de uma roda de conversa, em sala de aula, com a apresentação e discussão de conceitos sobre trabalho (ontológico, histórico e social), cidadania, direitos, especialmente os direitos sociais e aqueles relacionados ao mundo do trabalho e do emprego, e a relação desses temas com a Educação Profissional e Tecnológica e com questões atuais que envolvem a sociedade, como por exemplo, sobre a importância da proteção ao trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras, sobre reformas trabalhistas e seus impactos na vida dos

trabalhadores; e aplicação de questionário, a princípio, por meio digital (como exemplo o *Google Forms*), para melhor conhecimento dos estudantes e identificação de dúvidas e demandas formativas dos alunos no que se referem aos conhecimentos jurídicos prévios ao ingresso no mundo do trabalho, sobre a abordagem desses temas na escola e em materiais didáticos ou paradidáticos; divulgação e compartilhamento de mural virtual, promovendo a participação dos alunos e alunas e liberdade para exposição de pensamentos, opiniões, dúvidas e inquietações.

3. Após a elaboração do material didático (*ebook* ou livro digital) pela pesquisadora, o mesmo será aplicado em sala de aula com os estudantes e depois avaliado por meio de questionário pelos próprios alunos.

Durante sua participação, a pesquisadora poderá tirar fotos ou gravar em áudio as atividades, utilizando celular próprio, sendo que você pode não autorizar este registro e pode, a qualquer momento, retirar a autorização dada. A utilização dessas imagens/áudios será apenas nesta pesquisa e em nenhum momento permitirá a sua identificação, e terão o intuito de auxiliar a discussão metodológica da pesquisa e na transcrição dos resultados. Ressalto, porém, que as atividades acima descritas, bem como a sua participação, podem ser realizadas sem a utilização de sua imagem.

A utilização dos materiais e métodos informados é considerada segura, mas é possível ocorrer alguns riscos, dentre eles: sentimentos de incômodo, não apresentar condições de participar no dia agendado para a pesquisa, constrangimento por ser entrevistado (a) acerca das suas necessidades educacionais e realidade socioeconômica; possibilidade de constrangimento durante o encontro para realização de atividade presencial (sequência pedagógica) em sala de aula; como a documentação audiovisual da atividade presencial será realizada por meio de smartphone pessoal da pesquisadora, existe a possibilidade de que o mesmo possa ser roubado/perdido/extraviado/clonado e poderá acarretar exposição dos participantes da pesquisa (contudo, o mesmo risco existe na documentação por câmera fotográfica profissional, pois a mesma pode ser roubada/perdida/extraviada, e, ainda que o seu conteúdo seja, após o encontro, imediatamente transferido para nuvem ou computador pessoal, ambos também podem ser clonados e/ou furtados/roubados/extraviados. Contudo, como forma de mitigar os riscos mencionados acima, serão adotadas medidas preventivas, tais como: quanto ao armazenamento da documentação audiovisual das atividades presenciais, utilização de configuração que possibilita proteção reforçada para navegação segura no *browser* utilizado pela pesquisadora (*Google Chrome*), oferecendo proteção mais rápida e proativa contra sites, downloads e extensões perigosos, com envio de alerta de violação de senhas, prevenção e alerta de eventos perigosos (antes que aconteçam); utilização de antivírus no computador pessoal da pesquisadora responsável, bem

como em seu smartphone; verificação de contas em duas etapas, o que dificulta a violação dos dados armazenados na nuvem (*Google Drive*); utilização de rede privada virtual de internet possibilitando maior proteção de dados e no tráfego na internet e, conseqüentemente, maior proteção dos dados coletados durante a pesquisa; utilização exclusiva do computador pessoal da pesquisadora, o qual conta com os dispositivos de segurança acima mencionados e proteção com senha para acesso, protegendo assim os dados armazenados. No tocante ao risco de constrangimento dos alunos e alunas durante as atividades em sala de aula, a mitigação de riscos se dará com o planejamento antecipado das atividades, de forma a identificar a existência de possíveis questões sensíveis aos participantes, bem como também com esclarecimentos prévio sobre a pesquisa, seus objetivos e metodologia, e também sobre o caráter voluntário da participação e possibilidade de desistência de participação e retirada do consentimento, a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo aos participantes.

No entanto, também existem coisas boas e benefícios, como por exemplo: sentimentos de satisfação em razão de contribuição para a pesquisa, bem como a aprendizagem de novos temas que podem contribuir para o enriquecimento do conhecimento escolar e geral, sentimentos de solidariedade e bem-estar na realização de atividades em grupo/turma; além disso, a interação entre os alunos permite ainda um intercâmbio de experiências e de saberes, o que contribui para a construção do conhecimento e uma ampliação na compreensão dos temas abordados; os temas abordados favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, bem como contribuem para o exercício, desde a escola, na sala de aula, de suas cidadanias; elaboração de um material didático educativo, voltado para a melhor compreensão do mundo do trabalho, bem como direitos e deveres relacionados a este, o que contribui para o fortalecimento da cidadania dos estudantes.

Haverá total sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos (as) participantes, não havendo nenhum tipo de identificação nos resultados publicados da pesquisa.

Se, depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Informo ainda que **você deverá guardar em seus arquivos uma cópia deste documento**, e que será enviada a você uma via deste documento contendo a minha assinatura.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço: Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) localizado na Avenida Amaral Peixoto, s/n°, Km 164, Lagoa, Macaé (RJ) - CEP: 27.925-290 ou por meio dos telefones (22) 3399-1500, (22) 3399-1533, (22) 3399-1510, de segunda a sexta-feira, das 8 às 18 horas, ou por meio do e-mail gabinete.macaee@iff.edu.br ou, ainda, por meio do celular (22) 98821-8968 e/ou e-mails juliana.rocha@iff.edu.br / julianagrb.alves@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ – Macaé (CEP UFRJ-Macaé), através do e-mail: cepufrjmacaee@macaee.ufrj.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, concordo em participar do estudo intitulado “**Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania**”, de responsabilidade da discente Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, sob a orientação dos docentes Dr. Leonardo Salvalaio Muline e Dr. José Augusto Ferreira da Silva.

Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, sobre os métodos utilizados e porque precisa da minha participação e, ainda, que a participação na pesquisa é de caráter voluntário, assim como também fui informado (a) sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação no projeto de pesquisa acima descrito, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Sobre a utilização de minha imagem na pesquisa, declaro que () autorizo / () não autorizo a utilização de minha imagem na pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura por extenso do (a) participante

___/___/___

dia - mês - ano

Nome do (a) participante - em letra de forma

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

___/___/___

dia - mês - ano

Nome do (a) pesquisador (a) responsável - em letra de forma

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao voluntário indicado acima e/ou pessoa autorizada para consentir por ele.

(Assinatura da pessoa que obteve o consentimento)

___/___/___

dia mês ano

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Responsável pelo (a) menor de idade

O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania”, de minha responsabilidade, Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, e sob orientação dos docentes Dr. Leonardo Salvalaio Moline e Dr. José Augusto Ferreira da Silva.

A pesquisa tem o objetivo de investigar se currículo escolar que possibilite o ensino jurídico para a compreensão das relações de trabalho e emprego contribuir para formação integral dos estudantes do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em sua preparação para o mundo do trabalho, e para o fortalecimento de suas cidadanias. O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) porque é aluno (a) do *campus* Macaé do IFFluminense.

A pesquisa será realizada no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, e a participação do (a) seu (sua) filho (a) se dará da seguinte forma:

1. Encontro presencial para apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, onde será explicado do que se trata a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, bem a mesma será desenvolvida (metodologia). Também serão disponibilizados a todos os estudantes os termos de consentimento e de assentimento livre esclarecido, bem o de uso de autorização de imagem (nestes termos, os estudantes ou seus responsáveis, em caso de alunos menores de idade, autorizam que os alunos participem da pesquisa apresentada, respondendo questionários e autorizando registros audiovisuais das atividades realizadas com o único fim da pesquisa científica);
2. Encontro presencial, em sala de aula, para aplicação de atividade que inclui a exibição de videoanimação em motion graphics de curta duração (O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG), disponível no *Youtube*, seguida de uma roda de conversa, em sala de aula, com a apresentação e discussão de conceitos sobre trabalho (ontológico, histórico e social), cidadania, direitos, especialmente os direitos sociais e aqueles relacionados ao mundo do trabalho e do emprego, e a relação desses temas com a Educação Profissional e Tecnológica e com questões atuais que envolvem a sociedade, como por exemplo, sobre a importância da proteção ao trabalho e dos

trabalhadores e trabalhadoras, sobre reformas trabalhistas e seus impactos na vida dos trabalhadores; e aplicação de questionário, a princípio, por meio digital (como exemplo o *Google Forms*), para melhor conhecimento dos estudantes e identificação de dúvidas e demandas formativas dos alunos no que se referem aos conhecimentos jurídicos prévios ao ingresso no mundo do trabalho, sobre a abordagem desses temas na escola e em materiais didáticos ou paradidáticos; divulgação e compartilhamento de mural virtual, promovendo a participação dos alunos e alunas e liberdade para exposição de pensamentos, opiniões, dúvidas e inquietações.

3. Após a elaboração do material didático (*ebook* ou livro digital) pela pesquisadora, o mesmo será aplicado em sala de aula com os estudantes e depois avaliado por meio de questionário pelos próprios alunos.

Durante sua participação, a pesquisadora poderá tirar fotos ou gravar em áudio as atividades, utilizando celular próprio, sendo que você pode não autorizar este registro e pode, a qualquer momento, retirar a autorização dada. A utilização dessas imagens/áudios será apenas nesta pesquisa e em nenhum momento permitirá a sua identificação, e terão o intuito de auxiliar a discussão metodológica da pesquisa e na transcrição dos resultados. Ressalto, porém, que as atividades acima descritas, bem como a sua participação, podem ser realizadas sem a utilização de sua imagem.

A utilização dos materiais e métodos informados é considerada segura, mas é possível ocorrer alguns riscos, dentre eles: sentimentos de incômodo, não apresentar condições de participar no dia agendado para a pesquisa, constrangimento por ser entrevistado (a) acerca das suas necessidades educacionais e realidade socioeconômica; possibilidade de constrangimento durante o encontro para realização de atividade presencial (sequência pedagógica) em sala de aula; como a documentação audiovisual da atividade presencial será realizada por meio de smartphone pessoal da pesquisadora, existe a possibilidade de que o mesmo possa ser roubado/perdido/extraviado/clonado e poderá acarretar exposição dos participantes da pesquisa (contudo, o mesmo risco existe na documentação por câmera fotográfica profissional, pois a mesma pode ser roubada/perdida/extraviada, e, ainda que o seu conteúdo seja, após o encontro, imediatamente transferido para nuvem ou computador pessoal, ambos também podem ser clonados e/ou furtados/roubados/extraviados. Contudo, como forma de mitigar os riscos mencionados acima, serão adotadas medidas preventivas, tais como: quanto ao armazenamento da documentação audiovisual das atividades presenciais, utilização de configuração que possibilita proteção reforçada para navegação segura no *browser* utilizado pela pesquisadora (*Google Chrome*), oferecendo proteção mais rápida e proativa contra sites, downloads e extensões perigosos, com envio de alerta de violação de senhas, prevenção e alerta de eventos perigosos (antes

que aconteçam); utilização de antivírus no computador pessoal da pesquisadora responsável, bem como em seu smartphone; verificação de contas em duas etapas, o que dificulta a violação dos dados armazenados na nuvem (*Google Drive*); utilização de rede privada virtual de internet possibilitando maior proteção de dados e no tráfego na internet e, conseqüentemente, maior proteção dos dados coletados durante a pesquisa; utilização exclusiva do computador pessoal da pesquisadora, o qual conta com os dispositivos de segurança acima mencionados e proteção com senha para acesso, protegendo assim os dados armazenados. No tocante ao risco de constrangimento dos alunos e alunas durante as atividades em sala de aula, a mitigação de riscos se dará com o planejamento antecipado das atividades, de forma a identificar a existência de possíveis questões sensíveis aos participantes, bem como também com esclarecimentos prévio sobre a pesquisa, seus objetivos e metodologia, e também sobre o caráter voluntário da participação e possibilidade de desistência de participação e retirada do consentimento, a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo aos participantes.

No entanto, também existem coisas boas e benefícios, como por exemplo: sentimentos de satisfação em razão de contribuição para a pesquisa, bem como a aprendizagem de novos temas que podem contribuir para o enriquecimento do conhecimento escolar e geral, sentimentos de solidariedade e bem-estar na realização de atividades em grupo/turma; além disso, a interação entre os alunos permite ainda um intercâmbio de experiências e de saberes, o que contribui para a construção do conhecimento e uma ampliação na compreensão dos temas abordados; os temas abordados favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, bem como contribuem para o exercício, desde a escola, na sala de aula, de suas cidadanias; elaboração de um material didático educativo, voltado para a melhor compreensão do mundo do trabalho, bem como direitos e deveres relacionados a este, o que contribui para o fortalecimento da cidadania dos estudantes.

Haverá total sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos (as) participantes, não havendo nenhum tipo de identificação nos resultados publicados da pesquisa.

Durante a participação do (a) seu (sua) filho (a), a pesquisadora poderá tirar fotos ou gravar em áudio as atividades, utilizando celular próprio, sendo que você pode não autorizar este registro e pode, a qualquer momento, retirar a autorização dada. A utilização dessas imagens/áudios será apenas nesta pesquisa e em nenhum momento permitirá a identificação do (a) seu (sua) filho (a), e terão o único intuito de auxiliar a discussão da pesquisa. Apesar disso, a participação dos estudantes também pode ser realizada sem o registro de imagens.

Se, depois de concordar com a participação, o seu (sua) filho (a), ele (a) desistir de continuar participando, vocês terão o direito e a liberdade de desistir em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. O (a) Sr (a) e seu (sua) filho (a) não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço: Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) localizado na Avenida Amaral Peixoto, s/nº, Km 164, Lagoa, Macaé (RJ) - CEP: 27.925-290 ou por meio dos telefones (22) 3399-1500, (22) 3399-1533, (22) 3399-1510, de segunda a sexta-feira, das 8 às 18 horas, ou por meio do e-mail gabinete.macaee@iff.edu.br ou, ainda, por meio do celular (22) 98821-8968 e/ou e-mails juliana.rocha@iff.edu.br / julianagrb.alves@gmail.com. O (a) Senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ – Macaé (CEP UFRJ-Macaé), através do e-mail: cepufrjmacae@macae.ufrj.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, concordo que meu (minha) filho (a) _____ participe do estudo intitulado **“Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania”**, de responsabilidade da discente Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, sob a orientação dos docentes Dr. Leonardo Salvalaio Muline e Dr. José Augusto Ferreira da Silva.

Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, sobre os métodos utilizados e porque precisa da participação de meu (minha) filho (a) e, ainda, que a participação na pesquisa é de caráter voluntário, assim como também fui informado (a) sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que meu filho (a) pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação meu (minha) filho (a) no projeto de pesquisa acima descrito, sabendo que não vamos ganhar nada e que ele (a) pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura por extenso do (a) responsável pelo (a) participante

____/____/____
dia - mês - ano

Nome do (a) responsável pelo (a) participante - em letra de forma

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

____/____/____
dia - mês - ano

Nome do (a) pesquisador (a) responsável - em letra de forma

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao voluntário indicado acima e/ou pessoa autorizada para consentir por ele.

(Assinatura da pessoa que obteve o consentimento)

____/____/____
dia mês ano

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) DO (A) MENOR DE IDADE

Título do Estudo: Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania.

Nome do voluntário (a): _____.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “**Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania**”, de minha responsabilidade, Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, e sob orientação dos docentes Dr. Leonardo Salvalaio Moline e Dr. José Augusto Ferreira da Silva.

Seus pais permitiram que você participe desta pesquisa. Ela tem o objetivo de investigar se o currículo escolar que possibilite o ensino jurídico para a compreensão das relações de trabalho e emprego pode contribuir para formação cidadã e plena dos estudantes do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em sua preparação para o mundo do trabalho, e para o fortalecimento do exercício ativo de suas cidadanias. Os alunos que participarão dessa pesquisa têm entre, aproximadamente, 17 e 19 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema caso queira desistir. Explico ainda que a sua participação nesta pesquisa não lhe causará nenhum custo e que sua participação é voluntária.

A pesquisa será realizada no *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, e será feita da seguinte forma:

1. Encontro presencial para apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, onde será explicado do que se trata a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, bem a mesma será desenvolvida (metodologia). Também serão disponibilizados a todos os estudantes os termos de consentimento e de assentimento livre esclarecido, bem o de uso de autorização de imagem (nestes termos, os estudantes ou seus responsáveis, em caso de alunos menores de idade, autorizam que os alunos participem da pesquisa apresentada, respondendo questionários e autorizando registros audiovisuais das atividades realizadas com o único fim da pesquisa científica);

2. Encontro presencial, em sala de aula, para aplicação de atividade que inclui a exibição de videoanimação em motion graphics de curta duração (O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG), disponível no *Youtube*, seguida de uma roda de conversa, em sala de aula, com a apresentação e discussão de conceitos sobre trabalho (ontológico, histórico e social), cidadania, direitos, especialmente os direitos sociais e aqueles relacionados ao mundo do trabalho e do emprego, e a relação desses temas com a Educação Profissional e Tecnológica e com questões atuais que envolvem a sociedade, como por exemplo, sobre a importância da proteção ao trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras, sobre reformas trabalhistas e seus impactos na vida dos trabalhadores; e aplicação de questionário, a princípio, por meio digital (como exemplo o *Google Forms*), para melhor conhecimento dos estudantes e identificação de dúvidas e demandas formativas dos alunos no que se referem aos conhecimentos jurídicos prévios ao ingresso no mundo do trabalho, sobre a abordagem desses temas na escola e em materiais didáticos ou paradidáticos; divulgação e compartilhamento de mural virtual, promovendo a participação dos alunos e alunas e liberdade para exposição de pensamentos, opiniões, dúvidas e inquietações.

3. Após a elaboração do material didático (*ebook* ou livro digital) pela pesquisadora, o mesmo será aplicado em sala de aula com os estudantes e depois avaliado por meio de questionário pelos próprios alunos.

Durante sua participação, a pesquisadora poderá tirar fotos ou gravar em áudio as atividades, utilizando celular próprio, sendo que você pode não autorizar este registro e pode, a qualquer momento, retirar a autorização dada. A utilização dessas imagens/áudios será apenas nesta pesquisa e em nenhum momento permitirá a sua identificação, e terão o intuito de auxiliar a discussão metodológica da pesquisa e na transcrição dos resultados. Ressalto, porém, que as atividades acima descritas, bem como a sua participação, podem ser realizadas sem a utilização de sua imagem.

A utilização dos materiais e métodos informados é considerada segura, mas é possível ocorrer alguns riscos, dentre eles: sentimentos de incômodo, não apresentar condições de participar no dia agendado para a pesquisa, constrangimento por ser entrevistado (a) acerca das suas necessidades educacionais e realidade socioeconômica; possibilidade de constrangimento durante o encontro para realização de atividade presencial (sequência pedagógica) em sala de aula; como a documentação audiovisual da atividade presencial será realizada por meio de smartphone pessoal da pesquisadora, existe a possibilidade de que o mesmo possa ser roubado/perdido/extraviado/clonado e poderá

acarretar exposição dos participantes da pesquisa (contudo, o mesmo risco existe na documentação por câmera fotográfica profissional, pois a mesma pode ser roubada/perdida/extraviada, e, ainda que o seu conteúdo seja, após o encontro, imediatamente transferido para nuvem ou computador pessoal, ambos também podem ser clonados e/ou furtados/roubados/extraviados. Contudo, como forma de mitigar os riscos mencionados acima, serão adotadas medidas preventivas, tais como: quanto ao armazenamento da documentação audiovisual das atividades presenciais, utilização de configuração que possibilita proteção reforçada para navegação segura no *browser* utilizado pela pesquisadora (*Google Chrome*), oferecendo proteção mais rápida e proativa contra sites, downloads e extensões perigosos, com envio de alerta de violação de senhas, prevenção e alerta de eventos perigosos (antes que aconteçam); utilização de antivírus no computador pessoal da pesquisadora responsável, bem como em seu smartphone; verificação de contas em duas etapas, o que dificulta a violação dos dados armazenados na nuvem (*Google Drive*); utilização de rede privada virtual de internet possibilitando maior proteção de dados e no tráfego na internet e, conseqüentemente, maior proteção dos dados coletados durante a pesquisa; utilização exclusiva do computador pessoal da pesquisadora, o qual conta com os dispositivos de segurança acima mencionados e proteção com senha para acesso, protegendo assim os dados armazenados. No tocante ao risco de constrangimento dos alunos e alunas durante as atividades em sala de aula, a mitigação de riscos se dará com o planejamento antecipado das atividades, de forma a identificar a existência de possíveis questões sensíveis aos participantes, bem como também com esclarecimentos prévio sobre a pesquisa, seus F e metodologia, e também sobre o caráter voluntário da participação e possibilidade de desistência de participação e retirada do consentimento, a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo aos participantes.

No entanto, também existem coisas boas e benefícios, como por exemplo: sentimentos de satisfação em razão de contribuição para a pesquisa, bem como a aprendizagem de novos temas que podem contribuir para o enriquecimento do conhecimento escolar e geral, sentimentos de solidariedade e bem-estar na realização de atividades em grupo/turma; além disso, a interação entre os alunos permite ainda um intercâmbio de experiências e de saberes, o que contribui para a construção do conhecimento e uma ampliação na compreensão dos temas abordados; os temas abordados favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, bem como contribuem para o exercício, desde a escola, na sala de aula, de suas cidadanias; elaboração de um material didático educativo, voltado para a melhor compreensão do mundo do trabalho, bem como direitos e deveres relacionados a este, o que contribui para o fortalecimento da cidadania dos estudantes.

Todas as ações da pesquisa são pautadas no respeito pela dignidade humana e pela especial proteção da vida dos participantes da pesquisa. Caso você não queira ou não possa participar, não haverá nenhuma penalização. É importante destacar também que ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram dela.

Você ganhará uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que acompanharão a pesquisa, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida, você pode me perguntar, entrando em contato por meio do seguinte endereço: Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves - Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) - campus Macaé, localizado na Avenida Amaral Peixoto, s/nº, Km 164, Lagoa, Macaé (RJ) - CEP: 27.925-290 - Telefones: (22) 3399-1510 ou (22) 98821-8968, de segunda a sexta-feira, das 8 às 18 horas, ou por meio dos e-mails: julianagrb.alves@gmail.com ou juliana.rocha@iff.edu.br. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ – Macaé (CEP UFRJ-Macaé), através do e-mail: cepufrijmacae@macae.ufrj.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Este documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável.

Assinatura da pesquisadora responsável

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - *campus* Macaé.
Endereço: Avenida Amaral Peixoto, s/nº, Km 164, Lagoa, Macaé (RJ) - CEP: 27.925-290
Nome da pesquisadora: Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves
Telefone: (22) 98821-8968
E-mail: julianagrb.alves@gmail.com / juliana.rocha@iff.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ – Macaé (CEP UFRJ-Macaé)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Campus Macaé – Polo Universitário
Endereço: Avenida Aluizio da Silva Gomes, 50, Novo Cavaleiros, Macaé - CEP: 27930-560
Prédio do Centro Multidisciplinar UFRJ Macaé - 2 andar, Bloco B, Sala 205
Telefone: (22) 2141-4033
E-mail: cepufrijmacae@macae.ufrj.br

Assentimento pós-informação:

Eu _____, declaro que entendi os objetivos, os riscos (coisas ruins) e os benefícios (coisas boas) que podem acontecer durante a pesquisa e que os meus direitos serão preservados como participante da pesquisa. Destaco que participarei como voluntário (a), e que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, sobre o estudo, os procedimentos e métodos nele envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes do mesmo. Entendi também que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, ou seja, que posso dizer “não” e desistir da participação, sem que isto leve a qualquer penalidade. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____/_____/_____
 Nome do Participante (menor de idade) da pesquisa - em letra de forma dia - mês - ano

 Assinatura do Participante (menor de idade) da pesquisa

_____/_____/_____
 Nome da pesquisadora - em letra de forma dia - mês - ano

 Assinatura da pesquisadora

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao menor indicado (a) acima e/ou pessoa autorizada para consentir por ele.

_____/_____/_____
 (Assinatura da pessoa que obteve o assentimento) dia mês ano

APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Referência: Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania.

Pesquisadora Responsável: Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves.

Eu _____ [voluntário da pesquisa], CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, do projeto de pesquisa intitulado “Educação Profissional e Tecnológica e novos desafios das relações de trabalho: proposição de um currículo integrado à educação jurídica voltada para as relações de trabalho e a cidadania” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Macaé-RJ, ____ de _____ de 20__.

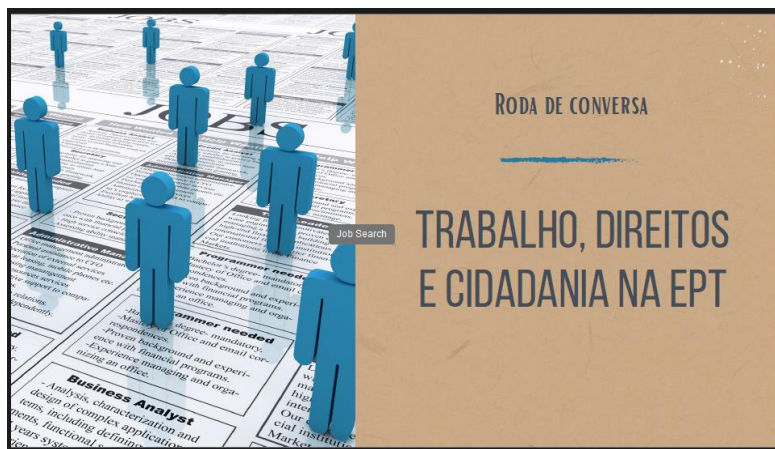
Assinatura do Voluntário(a) ou responsável legal

Impressão Datiloscópica

Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Figura 17 – Capa de apresentação para Sequência Didática com utilização de roda de conversa.



Fonte: Da autora (2023).

Figura 18 – Slide de apresentação para Sequência Didática com utilização de roda de conversa.

Anos 2000 - Retomada da discussão sobre a educação politécnica (educação unitária, universal que une cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2007); implantação da formação integrada.

Formação integrada - surge como possibilidade de articulação entre educação básica e educação profissional, ou seja, como proposta pedagógica que integra o ensino médio aos cursos técnicos de nível médio para romper a dualidade histórica (MOURA, 2007).

- Busca mais do que integrar o ensino médio à educação profissional, mas a construção do ensino médio em um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abrindo "nódas perspectivas de vida para os jovens" e contribuindo "para a superação das desigualdades entre as classes sociais" (RAMOS, 2014, p. 198)
- Busca formação plena dos educandos (RAMOS, 2014)
- Busca a união indissolúvel entre educação geral e educação profissional, "em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho" (RAMOS, 2014, p. 198)
- Busca superar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, para formar trabalhadores dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2014; GRAMSCI, 1991)
- Busca enfrentar "a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural" por meio de uma formação integral "que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o 'saber fazer' do 'saber pensar'; que fortalece a necessidade de uma educação 'no mundo e não apenas 'para' o mundo" e, assim, "alcança a dimensão política da formação humana" (MOURA, 2007, p. 19)

Fonte: Da autora (2023).

Figura 19 - Slide de apresentação para Sequência Didática com utilização de roda de conversa (Padlet).

Acesse o Padlet "Mundos do Trabalho" e deixe a sua contribuição!

Acesse pelo código QR acima ou pelo link: <https://padlet.com/julianaoliveira14/mundos-do-trabalho-iff-campus-maca-1z3jyqinc0pxw>

Senha: mdiffmacce

Fonte: Da autora (2023).

APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 20 – Capa do produto educacional.



Fonte: Da autora (2023).

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP (UFRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NOVOS DESAFIOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO: PROPOSIÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO À EDUCAÇÃO JURÍDICA VOLTADA PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO E A

Pesquisador: JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67378622.5.0000.5699

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.055.525

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto da área de ciências humanas que utilizará uma abordagem de natureza qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos visando a avaliação da organização curricular dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de modo que possibilite uma formação jurídica para a compreensão das relações de trabalho e emprego. Além disso, o entendimento da importância da proteção jurídica nestas relações pode contribuir para formação integral dos estudantes destes cursos, preparando-os melhor para o mercado de trabalho e para o exercício ativo de suas cidadanias.

O estudo utilizará pesquisa bibliográfica, documental e coleta de dados. Os participantes da pesquisa são os alunos concluintes do ensino médio dos cursos técnicos em Automação Industrial e Eletrônica do Instituto Federal Fluminense -Campus Macaé. Haverá atividades presenciais, onde serão realizadas rodas de conversas com exibição de videoanimação, seguida de uma apresentação sobre os conceitos de trabalho (ontológico, histórico e social), cidadania, direitos relacionados ao mundo do trabalho e do emprego e da relação desses temas com a Educação Profissional e Tecnológica, seguida de uma discussão com os estudantes. Estas atividades serão registradas em meio audiovisual pelo o celular da pesquisadora responsável, onde, a mesma garante que este material será utilizado exclusivamente neste protocolo e que tomará todas as medidas necessárias para não expor os participantes. Por fim, será disponibilizado um mural interativo virtual com a

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50 - Prédio da UFRJ - Campus Macaé, sala 205, 2º andar do bloco B.
Bairro: Novo Cavaleiros **CEP:** 27.930-560
UF: RJ **Município:** MACAÉ
Telefone: (22)2141-4033 **E-mail:** cepufrjmaca@macae.ufrj.br



Continuação do Parecer: 6.055.525

participação e contribuição temática dos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar a organização curricular que possibilite uma formação jurídica para a compreensão das relações de trabalho e emprego e da importância da proteção jurídica dessas relações pode contribuir para formação integral dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, em sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício ativo de suas cidadanias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os possíveis riscos aos participantes citados pela pesquisadora são os sentimentos de incômodo, não apresentar condições de participar no dia agendado para a pesquisa, constrangimento por ser entrevistado (a) acerca das suas necessidades educacionais e realidade socioeconômica; possibilidade de constrangimento durante o encontro para realização de atividade presencial (sequência pedagógica) em sala de aula. Há também o risco de exposição dos participantes em caso de desvio do material audiovisual. Este desvio pode ocorrer se o celular for roubado, perdido, extraviado ou se o arquivo for extraviado na inserção na nuvem. Todavia, a pesquisadora ressalta que todas medidas serão tomadas para minimizar estes riscos.

O principal benefício é a elaboração de um produto educacional, em forma de Ebook (livro digital) sobre os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, contribuindo para a educação jurídica de jovens estudantes do ensino médio dos cursos técnicos IFF. O estudo proporcionará a compreensão do trabalho enquanto direito, bem como elemento fundante da humanidade e estruturante da sociedade, para além da formação profissional para o ingresso no universo produtivo. Além disso, a interação entre os alunos permitirá um intercâmbio de experiências e de saberes que contribuirá para a construção do conhecimento e uma ampliação na compreensão dos temas abordados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50 - Prédio da UFRJ - Campus Macaé, sala 205, 2º andar do bloco B.
Bairro: Novo Cavaleiros **CEP:** 27.930-560
UF: RJ **Município:** MACAE
Telefone: (22)2141-4033 **E-mail:** cepufrjmaca@macae.ufrj.br



Continuação do Parecer: 6.055.525

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na última relatoria, foi constatado que não estava explícito os procedimentos para minimizar os possíveis riscos que podem ocorrer durante as atividades em sala de aula, tanto na brochura, quanto no TCLE e TALE. A pesquisadora incluiu estas informações nestes documentos, informando que os riscos de constrangimento dos alunos e alunas durante as atividades em sala de aula serão minimizados com o planejamento antecipado das atividades, de forma a identificar a existência de possíveis questões sensíveis aos participantes, bem como também com esclarecimentos prévios sobre a pesquisa, seus objetivos e metodologia, e também sobre o caráter voluntário da participação com a possibilidade de desistência de participação e retirada do consentimento, a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo aos participantes.

Com relação aos riscos de exposição devido a extravio de dados, perdas ou roubos de equipamentos a pesquisadora informa que serão adotadas medidas preventivas, tais como: utilização de configuração que possibilita proteção reforçada para navegação segura no browser utilizado pela pesquisadora (Google Chrome), oferecendo proteção mais rápida e proativa contra sites, downloads e extensões perigosos, com envio de alerta de violação de senhas, prevenção e alerta de eventos perigosos (antes que aconteçam); utilização de antivírus no computador pessoal da pesquisadora responsável, bem como em seu smartphone; verificação de contas em duas etapas, o que dificulta a violação dos dados armazenados na nuvem (Google Drive); utilização de rede privada virtual de internet possibilitando maior proteção de dados e no tráfego na internet e, conseqüentemente, maior proteção dos dados coletados durante a pesquisa; utilização exclusiva do computador pessoal da pesquisadora, o qual conta com os dispositivos de segurança acima mencionados e proteção com senha para acesso, protegendo assim os dados armazenados.

O TALE e TCLEs estão escritos de forma bastante objetiva, contendo os benefícios, os riscos, os procedimentos para minimizar os riscos, a garantia da confidencialidade dos participantes e da retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum tipo de penalização. O cronograma está de acordo com a Norma Operacional 01, constando o início das atividades após a aprovação do CEP. Diante dos fatos expostos, considero o projeto aprovado sob o ponto de vista ético.

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50 - Prédio da UFRJ - Campus Macaé, sala 205, 2º andar do bloco B.
Bairro: Novo Cavaleiros **CEP:** 27.930-560
UF: RJ **Município:** MACAÉ
Telefone: (22)2141-4033 **E-mail:** cepufrjmacae@macae.ufrj.br



Continuação do Parecer: 6.055.525

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a), ao término da pesquisa é necessário apresentar o Relatório Final (modelo disponível no site <http://www.macaee.ufrj.br> > comissões permanentes > CEP – Ética em Pesquisa). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para o encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2065390.pdf | 24/04/2023 18:22:10 | | Aceito |
| Outros | REVISADO_Formulario_de_Respostas_Pendencias_Apos_Parecer_Consubstanciado.pdf | 24/04/2023 18:21:20 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | REVISADO_TALE.pdf | 24/04/2023 18:20:41 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | REVISADO_TCLE.pdf | 24/04/2023 18:20:31 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | REVISADO_TCLE_Responsavel.pdf | 24/04/2023 18:20:20 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | REVISADO_Projeto_de_pesquisa_detalhado.pdf | 24/04/2023 18:20:00 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Outros | REVISADO_TERMOS_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf | 23/03/2023 14:00:06 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Outros | REVISADO_Declaracao_Responsabilidade_Etapas_pesquisa.pdf | 23/03/2023 13:59:03 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Cronograma | REVISADO_Declaracao_Compromisso_relatorio_final.pdf | 23/03/2023 13:57:56 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Cronograma | REVISADO_CRONOGRAMA_DETALHADO.pdf | 23/03/2023 13:21:52 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Outros | TERMO_AUTORIZACAO_IMAGEM_DE | 17/02/2023 | JULIANA GOMES | Aceito |

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50 - Prédio da UFRJ - Campus Macaé, sala 205, 2º andar do bloco B.
Bairro: Novo Cavaleiros **CEP:** 27.930-560
UF: RJ **Município:** MACAÉ
Telefone: (22)2141-4033 **E-mail:** cepufrjmacaee@macaee.ufrj.br



Continuação do Parecer: 6.055.525

| | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------|--|--------|
| Outros | OIMENTO.pdf | 13:01:10 | ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO_FINANCEIRO_PESQUI SA.pdf | 17/02/2023 12:59:10 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 04/01/2023 20:33:46 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |
| Declaração de concordância | CARTA_DE_ANUENCIA.pdf | 19/12/2022 11:00:14 | JULIANA GOMES DA ROCHA BARREIROS ALVES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAE, 11 de Maio de 2023

Assinado por:
Sabrina Ayd Pereira Jose
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50 - Prédio da UFRJ - Campus Macaé, sala 205, 2º andar do bloco B.
Bairro: Novo Cavaleiros **CEP:** 27.930-560
UF: RJ **Município:** MACAE
Telefone: (22)2141-4033 **E-mail:** cepufrjmaca@macae.ufrj.br