

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

JOÃO DANIEL DE LIMA SIMEÃO

**SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS *CAMPI*
DE NATAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CIDADÃ**

NATAL
2020

JOÃO DANIEL DE LIMA SIMEÃO

**SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS *CAMPI*
DE NATAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CIDADÃ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional.

Orientadora: Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

NATAL
2020

Simeão, João Daniel de Lima.

S589s Sociologia no currículo do ensino médio integrado dos *Campi* de Natal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte : desafios e possibilidades da formação humana integral e cidadã / João Daniel de Lima Simeão. – Natal, 2020.
203f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

Orientador (a): Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento

1. Educação profissional – Formação humana integral – Nível médio integrado. 2. Ensino de sociologia – Formação cidadã. 3. Integração curricular. I. Nascimento, Francinaide de Lima Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU: 377

JOÃO DANIEL DE LIMA SIMEÃO

**SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS *CAMPI*
DE NATAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CIDADÃ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional.

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em ___/___/___, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Francinaide de Lima Silva Nascimento, Dra. – Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ilane Ferreira Cavalcante, Dra. – Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Valdemiro Severiano Filho, Dr. – Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. – Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Flávio Rodrigo Freire Ferreira, Dr. – Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico aos meus pais Raimundo Pacheco e Francisca Simeão e a todos que fazem da educação um espaço de liberdade, alegria e cidadania.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, fonte de vida, inteligência e sabedoria por ter me sustentado e impulsionado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, que me acolheu e permitiu desenvolver esta pesquisa, sobretudo, aos professores Dr. Márcio Azevedo, Dr. Avelino Lima Neto e Dra. Olívia Medeiros Neta, que contribuíram diretamente com o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento, orientadora desta dissertação, pela paciência, compreensão e ânimo.

Ao encorajamento e motivação das professoras do IFRN Dra. Vivianne Nascimento, que muito auxiliou no aprimoramento da docência e Dra. Giovana Albino, que me apresentou ao campo da pesquisa da Educação Profissional. Assim como aos professores leitores nos seminários de dissertação, que me presentearam com valiosas contribuições.

Aos professores Dra. Ilane Cavalcante, Dr. Valdemiro Filho, Dra. Lenina Silva e Dr. Flávio Ferreira, membros da banca examinadora pela disponibilidade, leitura e sugestões.

Aos professores e estudantes entrevistados que prontamente aceitaram colaborar com esta pesquisa e compartilhar as suas experiências com o ensino de Sociologia no IFRN.

Aos estimados amigos que o PPGEP me presenteou, especialmente, Roseane Idalino, Waleska Kramer, Érika Moreira e Heriberto Bezerra. Obrigado pela parceria, sugestões e amizade!

Ao Ministério Universidades Renovadas do Rio Grande do Norte (MUR-RN), por me mostrar o quanto a fé e a razão juntas podem contribuir para edificar a Civilização do Amor.

Aos amigos Conceição Félix, Fernanda Oliveira, Cristina Oliveira, Izabel Kaline, Ricelle Fernandes, Gemima Marrocos, Rondinele Duarte e Stefano Marques. Sou grato pelas sugestões, leituras, palavras, orações e convivência.

Aos meus familiares, em particular, minhas tias Aliete Félix, Maria Félix e prima Nízia Ferreira, que sempre me acompanharam espiritual e afetivamente.

Aos meus pais Raimundo e Francisca, com quem tenho a grande satisfação em compartilhar este título. Obrigado por sempre terem percebido e mostrado o poder da educação!

Aos professores de toda minha trajetória escolar. Os senhores me mostraram o poder libertador da educação e me tornaram um apaixonado pela docência. Gratidão também aos alunos e ex-alunos, inspiração e motivação da minha formação, aprimoramento e empenho diário.

Nada é fácil nessa vida
Se não tiver uma boa educação
Pois saber viver em sociedade
Pede muita dedicação
Do jovem estudante
Requer muita atenção

A educação forma e transforma vidas
Do jovem para um futuro responsável
Descobrir o mundo, tornar-se livre
O professor ajuda tornar sonho em realidade
Ser conhecedor da terra onde vive
Ter profissionalismo e respeito à diversidade

É com a educação que se aprende
Ter consciência de bom cidadão
Também com a convivência, social e pública
Dos direitos e deveres ter noção
Saber enfrentar os desafios
Que no dia a dia surgirão.

Lia Lima (2019)

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao campo da Educação Profissional e objetiva analisar a relação entre ensino de Sociologia e a formação humana integral e cidadã na matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Para tanto, à luz das reflexões metodológicas de autores em estreito diálogo com o materialismo histórico-dialético, a exemplo de Saviani (2013b), Gomide (2014), Tonet (2005) e Moura (2008), realizamos as reflexões acerca da Sociologia no currículo escolar. A pesquisa empírica deu-se com realização de entrevistas com professores de Sociologia dos *campi* de Natal do IFRN (Natal Central, Natal Cidade Alta, Natal Zona Leste e Natal Zona Norte) e aplicação de questionários com estudantes do ensino médio integrado (EMI) do *campus* Natal Zona Norte. Realizamos também o cruzamento de dados por meio de uma análise dos documentos institucionais, especialmente o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012c) e a Proposta de Trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular (IFRN, 2012b). O referencial teórico adotado discorre sobre a formação cidadã como discutido por Benevides (1994), Coutinho (1999) e Tonet (2003, 2005); formação humana integral em diálogo com Ciavatta (2005), Saviani (2003, 2013) e Gramsci (1980), entre outros teóricos; e ensino de Sociologia na Educação Básica (EB), sobretudo quando integrada à Educação Profissional (EP) tendo como fundamento autores como Azevedo (1954), Fernandes (1954, 1980) e Silva (2007, 2012). Entendemos, a partir dos apontamentos levantados pela pesquisa de campo e teórica, que o ensino de Sociologia nos cursos técnicos de nível médio do IFRN é bem aceito por parte da comunidade escolar, sendo tal componente curricular expressão de resistência e espaço de criatividade, através dos professores e estudantes. Além disso, apontamos que tal ensino conecta-se diretamente com os objetivos e finalidades da educação postas nos documentos normativos da mencionada instituição. Contudo, o ensino de Sociologia no IFRN esbara em desafios e embates simbólicos que levam à redução de carga horária na matriz curricular e outros entraves políticos e econômicos que se impõem à esfera educacional configurando, desta forma, limitações internas e externas.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Formação humana integral. Formação cidadã. Currículo da Educação Profissional.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the field of Professional Education and aims to analyze the relationship between Sociology teaching and integral human and citizen education in the curriculum of high school technical courses at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Therefore, in the light of the methodological reflections of authors in close dialogue with historical-dialectical materialism, such as Saviani (2013b), Gomide (2014), Tonet (2005) and Moura (2008), reflections were made about Sociology in the school curriculum. The empirical research was carried out with interviews with Sociology professors from the IFRN Natal campus (Natal Central, Natal Cidade Alta, Natal Zona Leste and Natal Zona Norte) and application of questionnaires with integrated high school (IHS) students from the Natal Zona Norte campus. As well, data crossing was carried out through an analysis of the institutional documents, especially the Political-Pedagogical Project (IFRN, 2012c) and the Work Proposal of the subjects in the technical courses of integrated high school (IFRN, 2012b). The adopted theoretical framework discourse citizen formation as discussed by Benevides (1994), Coutinho (1999) and Tonet (2003, 2005); integral human formation in dialogue with Ciavatta (2005), Saviani (2003, 2013) and Gramsci (1980), among other theorists; and teaching Sociology in Basic Education (BE), especially when integrated with Professional Education (PE) based on authors such as Azevedo (1954), Fernandes (1954, 1980) and Silva (2007, 2012). The understanding acquired raised by field and theoretical research, that the Sociology teaching in the technical courses of the middle level of the IFRN is well accepted by the school community, being this curricular component an expression of resistance and a space of creativity, through the teachers and students. Furthermore, such teaching is directly connected with the objectives and purposes of education set out in the normative documents of the aforementioned institution. However, the teaching of Sociology at IFRN runs into challenges and symbolic clashes that lead to a reduction in the number of hours in the curriculum. Moreover, political and economic barriers that are imposed on the educational sphere configure internal and external limitations.

Keywords: Sociology teaching. Integrated high school with Professional Education. Integral human formation. Citizen formation. Professional Education Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Disciplinas obrigatórias do ensino secundário necessárias aos candidatos de cursos superiores	39
Quadro 2 –	Distribuição de cargas horárias total de semestres – Quadro Curricular – 1ª série–e - 40 semanas – 30 horas por semana/1200 horas – 2º Semestre	99
Quadro 3 –	Objetivo Geral dos cursos técnicos de nível médio <i>Campi</i> de Natal do IFRN	107
Quadro 4 –	Presença, carga-Horária e ano da oferta do componente curricular de Sociologia na Matriz curricular dos cursos EMI <i>Campi</i> de Natal do IFRN	111
Quadro 5 –	Ementas das disciplinas de Sociologia no Núcleo Estruturante nos três primeiros anos dos cursos EMI	113
Quadro 6 –	Ementas/Temas e objetivos dos componentes curriculares de Sociologia do Trabalho no Núcleo Articulador no último ano dos cursos EMI	115
Gráfico 1 –	Importância atribuída aos componentes curriculares de Sociologia I, Sociologia II e Sociologia III	142
Gráfico 2 –	Legado do ensino de Sociologia no EMI para a vida	143
Quadro 7 –	Justificativas dos estudantes para questão “Sociologia trouxe algum legado para sua vida?”	144
Gráfico 3 –	Palavras-chave dos assuntos mais significantes do ensino de Sociologia	154
Gráfico 4 –	Contribuição do "Seminário de Sociologia do Trabalho" para formação crítica e humana	162
Gráfico 5 –	Contribuição da disciplina "Sociologia do Trabalho" para formação crítica e humana	162
Gráfico 6 –	Relação entre "Seminário de Sociologia do Trabalho" e Formação Profissional	163
Gráfico 7 –	Relação entre disciplina de "Sociologia do Trabalho" e Formação Profissional	164
Quadro 8 –	Justificativas dos estudantes para questão “O seminário de Sociologia do Trabalho contribuiu com sua formação profissional?”	165

Quadro 9 –	Justificativas dos estudantes para questão “A disciplina de Sociologia do Trabalho contribuiu com sua formação profissional?”	167
Gráfico 8 –	Palavras-chave dos assuntos mais significantes no “Seminário de Sociologia do Trabalho”	171
Gráfico 9 –	Palavras-chave dos assuntos mais significantes na disciplina de “Sociologia do Trabalho”	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAL	<i>Campus</i> Natal Cidade Alta
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBS	Congresso Brasileiro de Sociologia
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CF	Constituição Federal do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CHT	Ciências Humanas e suas Tecnologias
CNAT	<i>Campus</i> Natal Central
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMT	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
CZL	<i>Campus</i> Zona Leste
CZN	<i>Campus</i> Natal Zona Norte
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPNT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIAC	Diretoria Acadêmica de Ciências
DIACIN	Diretoria Acadêmica de Indústria
DIACON	Diretoria Acadêmica de Construção Civil
DIAREN	Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais
DIATINF	Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação
DIPED	Diretoria Pedagógica
EaD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
EBEP	Educação Básica Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENESEB	Encontro nacional de ensino de Sociologia na Educação Básica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
ETEP	Equipe Técnico-Pedagógica
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNS	Federação Nacional dos Sociólogos
GT	Grupo de Trabalho
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFs	Institutos Federais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LCT	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e bases da educação
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo Central Estruturante de Sociologia
n°	Número
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P1	Professor entrevistado 1
P2	Professor entrevistado 2
P3	Professor entrevistado 3
P4	Professor entrevistado 4
P5	Professor entrevistado 5
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTDEM	Proposta de Trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade EJA do IFRN
REDE	Partido Rede Sustentabilidade
RN	Rio Grande do Norte
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SC	Santa Catarina
SESI – DRRN	Serviço Social da Indústria do Diretório Regional do Rio Grande do Norte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISEP	Sindicato dos sociólogos do Estado de São Paulo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
USPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	ENTRE CONTRIBUIÇÕES E RESSONÂNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A “FORMAÇÃO CIDADÃ” NO BRASIL E NO IFRN	34
2.1	A HISTÓRIA E OS SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA	35
2.2	OS SENTIDOS DA CIDADANIA	46
2.2.1	A cidadania entre a noção de nacionalidade e direitos humanos	51
2.3	A LEI Nº 9.394 DE 1996 E O COMPROMETIMENTO COM A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	53
2.3.1	O processo educacional e o comprometimento com a cidadania	57
2.4	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	61
2.4.1	Ensino de Sociologia, cidadania e educação profissional	64
3.	O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A “FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO” NO IFRN	70
3.1	OS SENTIDOS DO TRABALHO HUMANO: DA DIMENSÃO ONTOLÓGICA À FORÇA PRODUTIVA	71
3.1.1	O trabalho como princípio educativo	76
3.1.2	Uma escola para os filhos da classe trabalhadora	79
3.2	NEOLIBERALISMO E SOCIEDADE NA PROPOSTA CURRICULAR DA ETFRN DE 1997	83
3.2.1	Os estudos sociais e a Sociologia na ETFRN de 1997	87
3.2.2	A lógica Neoliberal, competência e habilidades na proposta de reestruturação curricular do CEFET-RN em 1999	89
3.3	A PROPOSTA DO CEFET-RN EM 2001 SOB IMPACTOS DO DECRETO nº 2.208 DE 1997	97
3.4	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEFET-RN EM 2007	100
3.5	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN DE 2012 E OS NOVOS RUMOS DA INSTITUIÇÃO	104
3.5.1	O ensino de Sociologia no IFRN a partir de 2012	110
4	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA DOS CAMPI DE NATAL DO IFRN E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CIDADÃ, SEGUNDO OS PROFESSORES E ESTUDANTES	121
4.1	IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	124
4.1.1	Integração curricular, pesquisa como princípio e outras ressonâncias do ensino	

	de Sociologia no Cursos técnico de nível médio do IFRN	133
4.1.2	Importância, legado e ensino de Sociologia para os estudantes	142
4.2	DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL À PRÁXIS NO IFRN	146
4.2.1	As ementas do ensino de Sociologia no IFRN a partir de 2012	148
4.3	DIFERENTES FORMATOS DA SOCIOLOGIA DO TRABALHO: EMBATES, LIMITAÇÕES E APROXIMAÇÕES	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICES	200
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE SOCIOLOGIA	200
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ELETRÔNICA E CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET DO <i>CAMPUS</i> NATAL ZONA NORTE DO IFRN (CZN)	201
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	202



Sombras da Sociedade (2020)
Lucas Gabriel de Paula
Eixo 1 – Ciência

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução apresenta, na sua abertura, o desenho “Sombras da Sociedade”, de Lucas Gabriel de Paula. Tal produção faz referência a três autores (incluindo as representações de suas principais categorias de análise) que, em meio a outros, são considerados clássicos da Sociologia. Em Émile Durkheim está a ideia de que a sociedade influencia e determina o comportamento social do indivíduo. Em Karl Marx, por sua vez, a ideia de que as relações de trabalho oriundas das revoluções industriais fazem emergir uma sociedade que permite a oposição de posturas sociais, na qual um se impõe e o outro é obrigado a se curvar. Em Max Weber, por fim, a ideia que centraliza sua reflexão na “ação social” dos indivíduos.

Todas as seções desta dissertação são introduzidas por desenhos elaborados por estudantes que foram alunos, em 2018 no ensino médio do Serviço Social da Indústria, Diretório Regional do Rio Grande do Norte (SESI-DR/RN), do autor deste trabalho. Cada desenho faz alusão a um eixo do ensino de Sociologia (ciência, cultura, política e trabalho). Foram dados aos autores os temas estudados em cada eixo mencionado, estando eles livres para produzirem sobre o tema/conteúdo que lhes apetecesse.

Entendemos que as imagens são polissêmicas e ambíguas (PENN, 2002), podendo conferir numerosas interpretações aos leitores, por isso estabelecemos um pensamento condizente com o que discorre Novaes (2008), que enxerga as imagens com natureza paradoxal, dado que, por um lado, estão ligadas ao seu referente concreto e, por outro, são passíveis de leituras. As imagens envolvem a imaginação tanto do autor, que nelas exterioriza o entendimento e relacionamento dele com o que está representado, quanto de quem a contempla (NOVAES, 2008).

Esta pesquisa se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), por meio do seu curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), situado no *campus* Natal Central (CNAT) desse Instituto de pesquisa e educação. Convém destacar que esta investigação científica se insere na Linha de Pesquisa “Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional”, articulando-se especialmente na problematização da dimensão das *práxis* pedagógica referente à análise curricular, aos documentos legisladores e à atuação docente.

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que “Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”,

possibilitou a criação de uma escola nesse formato em Natal. Tal marco é considerado como a gênese da Educação Profissional (EP) na capital norte-rio-grandense sob estruturação federal.

A Escola de Aprendizizes Artífices tinha como objetivo claro oportunizar “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909) a formação em cursos práticos e técnicos de ofícios indispensáveis à emergente sociedade que, por sua vez, se manifestava com intenso processo de desenvolvimento urbano. Com isso, fazia-se necessário formação de operários, conforme Medeiros Neta, Nascimento e Rodrigues (2012), para construir essa nova cidade e sociedade. Logo, a educação para o trabalho no Brasil é associada, segundo Gurgel (2008), à prática para regeneração social e construtora de nacionalidade.

Dessa forma, interpretamos que o IFRN, em seu histórico, estabelece uma significativa interligação com o desenvolvimento local e regional em termos econômico, cultural e, sobretudo, social, haja vista que, desde sua condição primária, destinava-se aos mais pobres, objetivando integrá-los ao mundo do trabalho.

É considerando essa postura institucional assumida pelo IFRN perante a comunidade do Rio Grande do Norte, em articulação com um movimento nacional que motivava a criação da educação profissional e no âmbito da temática da Educação Profissional e Tecnológica, que delimitamos os conteúdos curriculares, em particular os provenientes da Sociologia, para analisarmos nesta pesquisa de mestrado como tal conhecimento contribui com a formação humana integral e cidadã dos estudantes dessa instituição.

Desse modo, assinalamos como objeto de estudo desta dissertação a análise crítico-reflexiva e dialética dos conteúdos das Ciências Sociais, tendo a Sociologia como porta-voz, como espaço de contribuição para a formação humana integral e, especialmente, a formação cidadã na matriz curricular dos Cursos Técnicos Integrados de nível Médio – Ensino Médio integrado a Educação Profissional – EMI¹ nos *campi* de Natal do IFRN formado pelo *campus*

¹ Nesta dissertação, adotamos a expressão “ensino médio integrado à educação profissional” por meio da sigla EMI, como sinônima de cursos técnicos de nível médio. Para Frigotto *et al* (2014, p. 12), a expressão “Ensino Médio Integrado [...] define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). [...] de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe”.

Natal Central (CNAT)², *campus* Cidade Alta (CAL)³, *campus* Avançado Zona Leste (CZL/EaD)⁴ e o *campus* Zona Norte (CZN)⁵, compondo, assim, os *loci* da presente pesquisa.

Nesse sentido, como participantes da pesquisa, delimitamos docentes de Sociologia que atuam nos *campi* mencionados e discentes do último ano do EMI do *campus* Natal Zona Norte. Objetivamos ouvir os professores e estudantes por compreendermos o entendimento desses atores sobre as contribuições da Sociologia à formação humana integral e cidadã essencial para percebermos a dinâmica do ensino de Sociologia nesse cenário. Igualmente, analisamos como o IFRN define os estudos sociológicos na realidade do EMI. Para tanto, tomamos como referência os Projetos Político-Pedagógico (PPP) adotados pela instituição entre 1997 e 2012, juntamente com a vigente Proposta de Trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular (PTDEM) e o Projeto Pedagógico dos Cursos. Delimitamos, portanto, a análise da Sociologia nas matrizes curriculares dos cursos técnicos de nível médio do IFRN à luz dos princípios estabelecidos para formação humana integral e cidadã.

É precípua constatar que a análise da presença e implicações do componente curricular Sociologia como esfera epistemológica para o debate sobre a categoria trabalho-educação dá-se em instituição de proposta profissional, técnica e tecnológica. Assim, é instigante o questionamento da motivação para inclusão deste debate na estrutura curricular e sua forma símile ao que está posto no Ensino Médio regular como um espaço de problematização sobre o mundo do trabalho no EMI.

No tocante à delimitação do objeto de estudo, temos o Ensino de Sociologia no currículo do EMI para a formação humana integral e cidadã. No que concerne aos *loci* da pesquisa, a opção pelos *campi* de Natal do IFRN considerou a pluralidade da oferta de cursos em múltiplas condições e contextos sociais em que estão lotadas as Unidades do IFRN, além de oferecerem maior abrangência de interpretações e experiências sobre o ensino de Sociologia, assim como multiplicidade de perfis técnicos e eixos tecnológicos envolvidos.

² Localizado na Avenida Senador Salgado Filho, Tirol, Natal-RN. Inaugurado em março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida da Avenida Rio Branco para as instalações do atual *campus* Central. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral>. Acesso em 12 mai.2020.

³ Localizado na Avenida Rio Branco, Cidade Alta, Natal-RN. O referido *campus* faz uso da estrutura do antigo casarão que abrigou a Escola de Aprendizes Artífices, o Liceu Industrial e a Escola Industrial de Natal ainda no início do século XX, sendo reinaugurado após reformas em 2009. Interligado ao *campus*, tem-se a Unidade Rocas que funciona no prédio centenário que servia de reparação das locomotivas férreas da Rede Ferroviária Federal S.A. A restauração do prédio se deu pelo IFRN e encontra-se localizado na Rua das Donzelas, Rocas, Natal-RN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcidadealta>. Acesso em 12 mai.2020.

⁴ Localizado nas dependências do *campus* Natal Central. Deixou de ser *campus* EaD para tornar-se *campus* Avançado Zona Leste em 2019. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

⁵ Localizado na Rua Brusque, Conjunto Santa Catarina, Natal-RN. Inaugurado em 2007, integra a 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte>. Acesso em: 12 mai.2020.

Enquanto primeira hipótese, pressupomos que o estudo dos conhecimentos de caráter sociológico advindos da presença dos componentes curriculares de Sociologia nos quatro anos do EMI está ancorado no prisma da formação para a cidadania, sendo um espaço na matriz curricular de reflexão crítica que conduz os estudantes à sólida consciência política e a perceberem-se como agentes transformadores da sociedade. Além disso, o ensino de Sociologia é espaço de reflexão sobre o mundo do trabalho e enfoca a especificidade do eixo técnico do curso de nível médio – principalmente a Sociologia do quarto ano (Sociologia do Trabalho) –, ensejando ainda o reconhecimento do trabalho como um princípio educativo e campo de problematização crítica e reflexiva.

Contudo, admite-se que a reflexão sobre cidadania, conscientização política e cultural não deve ser, segundo o PPP (IFRN, 2012c), debate exclusivo do componente curricular Sociologia ou das demais ciências humanas, ao passo que deve ser assumido como proposição norteadora de todo o fazer didático e pedagógico do IFRN, inclusive em todos os componentes curriculares. Todavia, tal como propõe Offe (1989), a Sociologia assume centralidade frente a tais debates considerando suas características fundantes próprias enquanto ciência que discute/problematiza a sociedade a partir de um pensamento crítico, com formas distintas de interpretação, além da forte vinculação entre a referida ciência e a análise crítica sobre o mundo do trabalho, especialmente com o advento da organização social capitalista

Ademais, a Sociologia admite estudar o indivíduo inserido numa cultura e numa esfera social, portanto, perceber o sujeito na condição de constante transformação em diálogo com a esfera social. Entendemos que estudar a sociedade, por sua vez, é pensar tal indivíduo social numa complexa rede de relações e instituições. Frente a isso, Costa (1997, p. 11) expõe que “a sociedade tem características que precisam ser conhecidas para que aqueles que nela atuam tenham sucesso. Não existe, portanto, nenhum setor da vida onde os conhecimentos sociológicos não sejam de ampla utilidade”. Assim, entendemos que a Sociologia discorre de forma aprofundada sobre as instituições, a formação e as transformações sociais que permitem ao indivíduo a interiorização das normas convencionadas morais entre outros elementos essenciais para convivência social e potencializam uma prática profissional, enquanto trabalhador, justa e com funcionalidade social.

Assim sendo, é basilar o questionamento sobre qual a importância ou contribuições da Sociologia à Educação Profissional, notadamente nos componentes curriculares “Disciplina de Sociologia do Trabalho” e “Seminário de Sociologia do Trabalho”. Face a isso, o IFRN assume como sua finalidade, em conformidade com o PPP (IFRN, 2012c):

Ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** para atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento humano e socioeconômico**. (IFRN, 2012c, p.9, grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que a partir do momento em que a instituição assume como sua finalidade, dentre outras, formar cidadãos, as reflexões e conhecimentos sociológicos podem ser vistos como colaboradores nesse processo.

Uma das finalidades do IFRN é destinar egressos à sociedade que possam ir além da atuação puramente técnica, haja vista que se desejam cidadãos com a capacidade de exercer uma profissão inseridos na sociedade, e não com um olhar exclusivamente fundamentado nas necessidades de mercado. Deseja-se, dessa maneira, cidadãos-profissionais que utilizam os recursos técnicos e tecnológicos de forma responsável e com fins também sociais.

O IFRN assume como uma de suas bases formar cidadãos, em atenção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶. Para isso, observa seus estudantes a partir da noção de que o indivíduo é omnilateral. Sendo essa uma questão motivadora, portanto, que nos permite assumir como uma segunda hipótese o entendimento de que o debate sociológico nos espaços formais curriculares potencializa a formação humana integral, omnilateral, ao passo que também sensibiliza o olhar, mostra e denuncia para os estudantes a exploração a que estão submetidos os trabalhadores nas sociedades capitalistas, que, por sua vez, será espaço de atuação dos estudantes na condição de egressos da instituição.

Compartilhando da proposição teórica de Araújo (2016), o bom trabalhador não pode ser visto como aquele que somente domina habilidades do seu fazer profissional ou ainda enquanto um especialista. Ele precisa perceber a dinâmica da história, que, por seu turno, é vista como produção social da existência (CIAVATTA, 2015). Diante disso, entendemos que os componentes curriculares das áreas humanas e sociais, principalmente a Sociologia, manifestam-se como ferramentas para situar e inserir o discente na História da sociedade e da sua prática laboral.

Ressalta-se ainda a relevância deste trabalho de mestrado, tendo em vista que a pesquisa que ora se abre ao diálogo ampara-se em uma perspectiva de considerar a singularidade das disciplinas de Sociologia como espaços privilegiados para a formação humana e cidadã. Pensa-se o ser social em sua integralidade, assumida como objetivo da própria Educação Básica (EB),

⁶ Expressa a mencionada Lei no Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

segundo a Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB) e, conseqüentemente, adotada na dinâmica do IFRN.

A inserção da Sociologia no espaço da EB, principalmente sua finalidade no contexto do Ensino Médio, é marcada por estigmas e compreensões turvas. Percebe-se o peso de tal assertiva quando estudos realizados em entidades acadêmicas e/ou de referência nacional propõem pensar que as discussões sociais e filosóficas atrapalham o desenvolvimento ou a realização de outras disciplinas tidas como elementares, como Língua Portuguesa e Matemática, como sugere o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Tal observação é perpassada por forte viés ideológico e emite crítica negativa quanto à obrigatoriedade dessas disciplinas, por entender que atrapalham o processo de aprendizagem dos estudantes, impedindo o êxito no mercado de trabalho e no nível de produtividade da economia (NIQUITO; SACHISIDA, 2018), restringindo a escola, dessa forma, como campo de formatação de indivíduos em atenção ao mercado.

Assumimos como objetivo geral compreender a presença da Sociologia nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados do IFRN à luz dos princípios estabelecidos para a formação humana integral e cidadã na instituição. Para tanto, definimos como objetivos específicos: a) entender a relação entre ensino de Sociologia e formação para a cidadania, sobretudo no campo da educação básica articulada (EB) à Educação Profissional (EP), buscando conhecer, para tanto, o percurso histórico da disciplina no currículo da Educação Básica; b) compreender e analisar a relação entre ensino de Sociologia, formação para o mundo do trabalho e formação humana integral a partir dos documentos normalizadores do IFRN; e, por fim, c) conhecer e analisar o entendimento dos docentes e discentes sobre o ensino e o estudo dos componentes curriculares de Sociologia, principalmente no que diz respeito à formação humana integral na realidade dos cursos de EMI do IFRN.

Diante disso, para discorrer sobre o mundo do trabalho (em sua dimensão ontológica e na forma do trabalho nas sociedades capitalistas), pautamo-nos em estudos e pesquisas advindos de Alves (2011), Antunes (2006, 2007, 2010), Bertoldo (2015), Bettomora (2001), Ciavatta (2015), Dias (2014), Durkheim (2008), Frigotto (2008), Lukács (1981), Marx (2009, 2013), Marx e Engels (1998, 2009), Offe (1989), Sennett (2005) e Weber (2007). E sobre o trabalho como princípio educativo recorreremos às reflexões postas em Ciavatta (2005, 2008, 2015), Gramsci (1980) e Ramos (2010). Sustentamos o debate sobre a educação como campo de formação humana integral, omnilateral e politécnica em Ciavatta (2005), Gramsci (1980), Manacorda (2007), Marx (1980), Marx e Engels (1987), Saviani (2003, 2013), Simões (2010), Souza Júnior (2008) e Tonet (2016).

Dedicamo-nos ainda a refletir sobre a conceituação de cidadania, sobre a relação entre formação cidadã e formação profissional, assim como de que forma o ensino de Sociologia interfere na conscientização e formação cidadã dos estudantes. Para tanto, tomamos como fundamento Benevides (1994), Chauí (2002), Coutinho (1999), Covre (2010), Ferreira (1993), Freire (1996), Maia (2014), Marshall (1967), Mota (2005), Moraes (2011), Novelino (2019) e Tonet (2003, 2005).

Para definir currículo e entendê-lo como campo de embates e relações de poder, evocamos o debate posto em Althusser (1985), Bourdieu e Champagne (2007), Pacheco (2012), Ramos (2008), Saviani (2013) e Silva (2010). De forma especial, para problematizar a relação entre políticas neoliberais e políticas educacionais, reportamo-nos a Alves (2005) e Pereira (2010).

Ademais, conduzimos o debate sobre ensino de Sociologia (considerando seu histórico de inserções e exclusões na educação básica, assim como a contribuição do referido ensino no contexto da EB) tendo como fundamentação Abed (2014), Araújo e Lima (2015), Azevedo (1954), Feijó (2017), Fernandes (1954, 1980), Guimarães Neto, Guimarães e Assis (2012), Lahire (2014), Meucci (2000, 2007), Moraes (2009), Neuhold (2014), Sarandy (2004, 2007) e Silva (2007, 2010). Especialmente para entender a relação entre ensino de Sociologia e EPT, assumimos como referencial principal Bodart e Tavares (2019), Cavalcante e Silva (2018), Costa (2018), Lima *et al* (2017), Oliveira (2019), Souza (2018) e Wolfenbüttel (2019).

Gomes (2017) analisou, em plataformas oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como os pesquisadores seja na área da Educação, seja na área das Ciências Sociais, têm problematizado o Ensino da Sociologia. O mencionado autor classificou as produções em quatro linhas gerais, sendo elas: institucionalização e materiais didáticos; representações sociais de alunos e professores sobre o Ensino da Sociologia; sentidos da Sociologia, problematizando a produção comprometida com a militância a favor da permanência e visibilidade do componente curricular no Ensino Médio; e, por fim, formação, práticas e condições de trabalho dos professores de Sociologia.

Como justificativa desta pesquisa de mestrado, porém, é possível perceber que pouco se tem investigado com exclusividade sobre a contribuição do referido conhecimento teórico e metodológico ao compor a matriz curricular na Educação Profissional, principalmente na realidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ou ainda na realidade dos Institutos Federais (IFs), que, mesmo se tratando de uma formação técnica, postulam como indispensável o debate sobre a relação entre ciência, tecnologia, trabalho e sociedade. Bordart e Tavares (2019) apontam que os institutos federais representam 1% das escolas de ensino

médio no Brasil, e isso faz com que o ensino de Sociologia no EMI nessa rede de educação não seja um objeto de estudo de produções acadêmicas de forma vasta nas pesquisas de conclusão de curso de graduação e no espaço da pós-graduação.

Bodart e Tavares (2019) indicam que entre os anos de 2008 e 2018 foram produzidas no Brasil dezessete (17) teses de doutorado sobre o Ensino de Sociologia e noventa e sete dissertações (97) de mestrado. Apenas uma tese de doutorado⁷ e uma dissertação de mestrado profissional⁸ versavam sobre o mencionado ensino no contexto dos IFs.

Observa-se que, nos trabalhos incluídos no GT 9 - Trabalho e Educação⁹, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e disponibilizados no espaço virtual como fruto de reuniões, eventos e encontros anuais realizados pelo grupo, poucos são aqueles que dialogam diretamente com a análise do debate sobre Trabalho entre os discentes do Ensino Médio Integrado, sendo de forma predominante a temática da Integração Curricular, o que resulta em oito (8) trabalhos no período de 2008 a 2013. Na sessão de pôsteres apresentados nos eventos do GT 9, encontra-se apenas um (1) estudo sobre o currículo da formação inicial de professores e a presença do debate sobre a relação entre Trabalho e Educação na 37ª Reunião Nacional da ANPED. Nenhum aborda, no entanto, a relação entre Ensino de Sociologia e EPT.

Ademais, analisando os artigos publicados nos periódicos de estratos superiores¹⁰, Bodart e Tavares (2019) encontraram ainda o quantitativo de cento e sete (107) produções, tendo apenas oito (8) o Ensino de Sociologia nos IFs como objeto de estudo, correspondendo a 7,4% do volume total¹¹ (BODART; TAVARES, 2019). Além disso, os autores identificaram um quantitativo de vinte e quatro (24) dossiês¹² sobre Ensino de Sociologia, sendo apenas três (3) quanto à Sociologia no espaço dos IFs.

⁷ A tese de doutorado foi realizada por Rodrigo Belinaso Guimarães no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendida em 2013. A produção acadêmica versa sobre a prática docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

⁸ A dissertação de mestrado foi realizada por Anicélia Ferreira da Silva no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco, defendida em 2015. O trabalho discorre sobre a formação inicial e continuada dos professores de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

⁹ Grupo que reúne pesquisadores que discutem, sob múltiplas abordagens e temáticas, as relações entre mundo do trabalho e a educação, tomando como referência teórico-metodológica central o materialismo histórico-dialético. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt09-trabalho-e-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 mai.2020.

¹⁰ Periódicos acadêmicos que recebem uma das seguintes classificações por parte CAPES: A1, A2, B1 ou B2. As avaliações consideram vários critérios entre eles a periodicidade, impacto e importância dos trabalhos publicados.

¹¹ Os autores entendem que esse quantitativo é uma expressão significativa já que apenas 1% da EB do Brasil se dá na esfera dos IFs.

¹² Consiste em agrupar numa só edição de periódico acadêmico produções com uma temática central comum.

Todavia, reconhece-se que essa relação entre Sociologia e mundo do trabalho, assim como o referido ensino no espaço de EPT, singularmente nos IFs, tem elevado o quantitativo de produções – em eventos nacionais, como é o caso do Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS), organizado pela Sociedade brasileira de Sociologia (SBS), e o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que, na 6ª edição do evento no ano de 2019, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, contou com um Grupo de Trabalho (GT) com o seguinte título “O ensino de Sociologia e a Educação Profissional e Tecnológica”, que a grosso modo discute as contribuições da Sociologia para a EPT em seus múltiplos formatos, espaços e modalidades.

Nesse cenário, convém registrar o trabalho desenvolvido por Coan e Tumolo (2007). Nele, os autores discorrem sobre como a categoria “Trabalho” é levada ao espaço do EM no componente curricular de Sociologia¹³. Os pesquisadores apontam que “os autores analisados enfatizam que o trabalho passou por vários processos, começando pela comunidade primitiva, passando pelas sociedades escravista e feudal, chegando ao modo capitalista” (COAN; TUMOLO, 2007, p. 4), sendo Karl Marx um dos autores mais estudados na temática.

Bodart e Tavares (2019) apontam ainda que o interesse pelo tema discorrido se relaciona com a prática profissional dos autores dos artigos e trabalhos finais de cursos de pós-graduação, haja vista que, em sua maioria, são docentes de Sociologia ou ainda pesquisadores que têm algum vínculo profissional no âmbito dos IFs.

Convém ressaltar que a formação acadêmica do autor deste trabalho no curso de licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e a experiência docente como professor de Sociologia na Educação Básica concomitante à Educação Profissional (EBEP), realizado pelo Serviço Social da Indústria do Diretório Regional do Rio Grande do Norte, motivou a busca pela compreensão de como a Sociologia poderia intervir e, de forma interdisciplinar, dialogar com os saberes próprios da área profissional – mesmo sendo no formato de concomitância.

O nosso primeiro contato com a proposta pedagógica e a estrutura do IFRN, no que diz respeito ao EMI, foi a partir do curso de pós-graduação *lato sensu* em Tecnologias Educacionais no *campus* Ceará-Mirim, que permitiu conhecer o PPGEP e despertar interesse em pesquisar a Educação Profissional.

¹³ Os autores analisaram os livros didáticos utilizados na rede pública e privada do estado de Santa Catarina (SC).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizamos um estudo bibliográfico nos documentos institucionais, especialmente no Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁴ do IFRN entre 1997 e 2012, Projeto Pedagógico dos Cursos de Nível Médio Técnico Integrado (PPCs) e da Proposta de Trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular (PTDEM) (IFRN, 2012b) dialogando com a perspectiva de pesquisa documental (GIL, 2008).

A finalidade de analisar os documentos deu-se por objetivar compreender quando, por meio de qual processo e respaldando-se em quais justificativas o ensino de Sociologia foi incluído na realidade do EMI do IFRN com função de contribuir com a formação humana integral dos estudantes.

Além disso, realizamos entrevistas com cinco docentes de Sociologia pertencentes ao quadro docente do IFRN, os quais estão identificados nesta dissertação pelos seguintes códigos: P1, P2, P3, P4 e P5, em que a letra “P” faz referência ao termo “Professor”, como acordado e assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de garantir a privacidade e integridade dos participantes¹⁵. Já em relação à numeração atribuída a cada professor, foi assumido como critério o *campus* do IFRN em que se está lotado, que, por sua vez, está sequenciado em ordem alfabética. Diante disso, tem-se: um (1) professor do *campus* Natal Central; um (1) do *campus* Natal Cidade Alta; um (1) do *campus* Natal Zona Leste; e dois (2) professores do Natal Zona Norte. Os mencionados profissionais da educação atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado, assim como em outros cursos de diversas modalidades e níveis de ensino na mesma instituição.

Esses docentes, em sua maioria, têm graduação em Ciências Sociais e Mestrado na mesma área do conhecimento. Dois dos professores participantes da pesquisa estão cursando doutorado também em Ciências Sociais. De forma generalizada, com exceção de um dos professores, a formação inicial deu-se na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As entrevistas foram realizadas nos *campi* dos respectivos docentes, tendo durado em média 60 minutos, cada. Ressaltamos que invariavelmente todos os docentes entrevistados foram receptivos de imediato. A realização se deu entre os dias 19 de março e 31 de maio de 2019, sendo gravada em aparelho telefônico e transcrita pelo autor do trabalho com auxílio das plataformas virtuais *SpeechLogger*¹⁶ e a ferramenta de digitador de voz do *Google Docs*.

¹⁴ Assumimos a análise do PPP como documento referencial ao considerarmos, tomando Veiga (2012) como fundamentação, tal produção coletiva como material que apresenta as finalidades, objetivos e princípios da escola – além de estabelecer o percurso e direcionar as práticas e ações de todos os envolvidos na instituição.

¹⁵ Os procedimentos metodológicos e analíticos deste trabalho obedecem aos critérios da Ética na pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de saúde e teve a carta de Anuência junto ao Termo de Sigilo Ético-Científico assinada pelo Reitor do IFRN à época, em 2019.

¹⁶ Site que auxilia na descrição e transcrição de áudio por meio de reconhecimento automático de voz e de tradução

O roteiro da entrevista conduzia para reflexões e questões sobre como os docentes enxergam e avaliam o Ensino da Sociologia no espaço do ensino médio, singularmente quando interligado ao contexto da Educação Profissional. Os professores entrevistados discorreram, assim, sobre a importância do ensino da sociologia e suas reais contribuições para o EM no Brasil e na realidade do EMI realizado no IFRN e sobre as ementas que direcionam o fazer pedagógico.

A preferência em realizar entrevista dialoga com Oliveira (1998), que considera o processo do “ouvir” como algo que vai além do que a observação pode nos expor, dando-nos, assim, informações mais específicas ao acessar a verbalização do interlocutor – perpassada por códigos simbólicos, afetivos e culturais. Além disso, a escolha se justifica por entendermos ser um recurso metodológico que fornece acesso de forma detalhada às crenças, atitudes, valores e motivações internas dos sujeitos em relação às atitudes (GASKELL, 2002).

Realizamos ainda aplicação de questionários com estudantes do EMI do *campus* Zona Norte, sendo eles alunos no semestre 2019.1 de P4 e P5. A escolha pelo mencionado *campus* se deu ao considerarmos que na mesma unidade há alunos que cursam Sociologia do Trabalho como seminário (Curso técnico integrado de Eletrotécnica) e como disciplina (Curso técnico de Informática para Internet) no primeiro semestre do 4º ano¹⁷. O questionário foi aplicado no final do semestre letivo, entre os dias 21 de junho e 5 de julho de 2019.

Para a análise qualitativa, os dados obtidos no questionário foram quantificados e agrupados pelo aplicativo editor de planilhas Excel, plataforma também usada para a construção dos gráficos apresentados no desenvolvimento da dissertação. As representações gráficas que apresentam relação de palavras-chave e/ou expressões foram fundamentas em Kronberger e Wagner (2002).

Dessa forma, tem-se o quantitativo de 56 (cinquenta e seis) estudantes formando o universo amostral. Os questionários foram enumerados de 1 a 35, no caso dos estudantes do Curso de Eletrotécnica, e de 1 a 21 quanto aos estudantes do Curso de Informática para Internet.

Considerando todos os questionários, visualizamos que 70% dos estudantes são do sexo masculino, ao passo que 30% do sexo feminino. Os discentes têm idade entre dezessete (17) e vinte e dois (22) anos, sendo dezoito (18) anos a idade mais assinalada por eles, seguida por

instantânea. *Speech Logger* está disponível em: <https://speechlogger.appspot.com/pt/>. Acesso em: 05 mai.2019.

¹⁷ Por esse motivo, não realizamos a pesquisa com estudantes do curso de Curso técnico de nível médio em Comércio, haja vista que há Sociologia do Trabalho no segundo semestre, sendo, assim, incompatível com o calendário desta pesquisa de mestrado. Já que aplicamos os questionários com duas turmas do CZN, entrevistamos também dois professores do mesmo *campus*, sendo que, um professor entrevistado ministrante do componente curricular de Sociologia do Trabalho no formado de seminário e o outro na disciplina.

dezenove (19) anos. Quatro (4) estudantes apontaram ter dezessete (17) anos, dois (2) com vinte (20) anos e um (1) estudante com vinte e dois (22) anos.

A motivação em analisarmos os documentos do IFRN e as falas dos docentes e discentes de Sociologia da Instituição fundamenta-se em Bourdieu (2004), que aponta:

Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliativas que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Portanto, entendemos que os atores sociais (docentes e discentes) podem interpretar, considerando seu respectivo lugar de fala, o ensino de Sociologia de formas distintas e ao mesmo tempo complementares, recorrendo a sua vivência para formular um entendimento sobre algo. Da mesma forma, os documentos orientadores e normativos do IFRN podem ser analisados sob múltiplas ópticas. Inclusive, tal recurso metodológico pode contribuir com a análise crítica e dialética ao revelar contradições que perpassam o ensino de Sociologia e as imposições gerais (políticas, econômicas, sociais e etc.) sobre a prática pedagógica no IFRN.

Para tal, à luz das reflexões metodológicas de autores em estreito diálogo com o materialismo histórico-dialético, a exemplo de Saviani (2013b), Gomide (2014), Tonet (2005) e Moura (2008), adotamos a aproximação com esse método ao compreendermos que essa é uma forma analítica de observar os fenômenos sociais e humanos como provocados e resultantes em múltiplos desdobramentos. Por ser um apontamento teórico que expressa os fenômenos sociais, não se dá isoladamente, mas em cadeias e de forma articulada. Além disso, ao entendermos que no seio dos eventos sociais há espaço para contradições, oposições, embates entre o velho e o novo, assim como pode ser uma forma de interpretação que sinaliza para a percepção de que nenhum fato histórico se focaliza de forma isolada, mas sim em conexão com outros fenômenos (STÁLIN, 1945).

Netto (2011) afirma que o materialismo histórico-dialético tende a ser um raciocínio filosófico que enxerga as relações postas na sociedade e tudo o que se encontra na condição do real como fruto de embates e disputas, de oposições, de diálogo, (re)construídos em rede entre ideias e finalidades.

O termo “histórico” associa-se ao movimento de procurar entender como essa materialidade se dá na história dos indivíduos ao mesmo tempo em que, conforme Gomide (2014, p. 127), “a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos”. Já a expressão “dialética” é considerando que essa análise se funda

no movimento filosófico-reflexivo da contradição que permeia a história. Bottomore (2014) apresenta que uma das leis fundamentais do materialismo é a negação da negação que objetiva configurar a tríade contínua e acíclica: tese, antítese e síntese.

Ademais, tal fundamentação metodológica objetivava, em Marx (2013), analisar as relações opostas e de luta entre as classes sociais. Entendemos que tal recurso pode ser utilizado ao percebermos que a relação entre educação e trabalho é vista também como um campo de disputas e mediado pelos interesses das classes.

Gomide (2014) entende que a partir da década de 1990 os ideários neoliberais incidem sobre as políticas educacionais, reconfigurando os sentidos e finalidades da escola. Diante disso, a utilização do materialismo histórico-dialético apresenta-se como ideal para entender a escola nesse contexto sociopolítico e econômico. Isso ao considerar que é uma abordagem que permite analisar a escola inserida num amplo e complexo contexto.

Diante disso, ao desenvolvermos uma pesquisa concordando com o que Gomide (2014) discorre, na área da educação, entendemos que tal metodologia possibilita entendê-la como uma prática social – materializada – e, portanto, determinada pela economia e política, sendo indispensável contextualizar os aspectos históricos. Inclusive, para Demo (2012), a dialética prioriza o estudo do ser histórico em constante mudança e contradição.

Atribuímos ainda a preferência pela mencionada abordagem metodológica fundamentando-nos em Nosella (2012). O autor citado aponta que a partir do materialismo histórico-dialético entende-se o trabalho como uma categoria historicamente heterogênea, ou seja, não sendo possível entendê-lo de maneira unívoca ou padronizada nos desdobramentos históricos, tampouco como qualquer ação humana visando à sobrevivência.

Tendo em mente o exposto, o uso do materialismo histórico-dialético não é assumido como uma filiação ideológica, mas por perceber que é um prudente recurso metodológico filosófico que condiz com o teor deste trabalho, que objetiva entender a dimensão concreta, materializada do ensino de Sociologia, considerando os arranjos contraditórios, históricos e universais¹⁸. Além disso, justifica-se sua utilização por prontificarmos-nos em entender as contradições e encontros entre os documentos normativos do IFRN, as falas dos docentes e discentes.

Evidencia-se, portanto, que esta pesquisa se caracteriza como qualitativa (MINAYO, 2013), principalmente pela interpretação subjetiva, analítica e crítica da análise documental e colocações dos sujeitos.

¹⁸ Aqui, entendemos como algo macro e abrangente a política e a economia, por exemplo, que influenciam a realidade singular do IFRN.

Delineamos o texto da dissertação em três seções. Na primeira, discorremos sobre a relação posta entre o Ensino de Sociologia e a formação para cidadania, concluindo sobre como essa dicotomia se dá no contexto da EPT, principalmente de nível médio. Para tanto, traçamos um histórico do ensino de Sociologia no Brasil, objetivando compreender como tal ensino foi associado como contribuinte à formação cidadã. Fazemos também uma conceituação da noção de cidadania para as instâncias filosóficas, político-legislativas, históricas e sociológicas.

Na segunda seção deste trabalho, abordamos a postura crítica e institucional assumida pelo IFRN por meio das suas matrizes curriculares enquanto ETFRN e CEFET-RN até assumir essa institucionalidade (de 1997 a 2012), sob a ótica da análise do trabalho como princípio educativo. Apresenta-se, assim, a análise dos projetos curriculares dos cursos em diálogo com anseios do IFRN, a fim de localizarmos de que maneira o debate sobre trabalho ascende e em qual contexto a Sociologia como integrante da matriz curricular dedica-se ao tema. Para fundamentar o mencionado debate, conceituamos a categoria trabalho e demais noções teóricas que fundamentam a estrutura curricular do IFRN, a saber: formação humana integral, escola unitária, omnilateralidade e politecnia.

Após discutirmos como o IFRN entende o mundo do trabalho e a contribuição da Sociologia para bem compreendê-lo, apresentamos na última seção o entendimento e avaliação sobre os debates sociológicos para os professores do mencionado componente curricular nos *campi* de Natal do IFRN e estudantes do último ano, em 2019, dos cursos técnicos de nível médio do *campus* Natal Zona Norte. A dissertação é concluída com as considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.



O Coração do Brasil (2019)
Liege Fernandes
Eixo 2 – Cultura

2 ENTRE CONTRIBUIÇÕES E RESSONÂNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A “FORMAÇÃO CIDADÃ” NO BRASIL E NO IFRN

Diversidade

Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa

Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

O que seria do adeus
Sem o retorno?
O que seria do nu
Sem o adorno?

O que seria do sim
Sem o talvez e o não?
O que seria de mim
Sem a compreensão?

Lenine (2010)

Nesta seção, discutimos a contribuição do estudo das Ciências Sociais, chefiado pela Sociologia, no espaço da educação básica e, de forma especial, em articulação com o campo da Educação Profissional de nível médio. Para tanto, discorreremos sobre o percurso de idas e vindas do ensino de Sociologia na realidade da EB no Brasil, sobre as implicações do debate a respeito de cidadania – que, por muitas vezes, é associado como principal contribuição da supracitada ciência na sala de aula, sobretudo a partir dos anos de 1990 (NEUHOLD, 2014) – e sobre a contribuição do citado ensino no contexto da educação profissional, como porta-voz dos estudos sociais, críticos e reflexivos acerca da sociedade e do mundo do trabalho. Assim sendo, apresentamos, nesse momento, uma reflexão sobre a relação entre o ensino de Sociologia e a formação para a cidadania.

Esta seção, ao discorrer sobre a contribuição dos conhecimentos sociológicos com a formação cidadã dos estudantes, apresenta reflexões a respeito do teor antropológico que tal componente curricular representa na EB e quando articulada a EP. Logo, o desenho de Liege Fernandes (2019), ao representar o eixo 2 (cultura) do ensino de Sociologia no IFRN, nos conduz a interpretar o Brasil como um heterogêneo território cultural que contempla múltiplas

influências étnicas e sociais, colorindo, dessa forma, um só povo divinizado e ao mesmo tempo profano, com diversos traços, fenótipos, credos, cores e memórias.

Junto ao desenho apresentado, a letra da música “Diversidade” convida aos sujeitos terem o respeito e a compreensão como uma sentença, ou seja, como uma ordem não jurídica, mas moral, ética e social. Reconhecer a diversidade e, ao mesmo tempo, as singularidades dos povos e das pessoas é uma atitude humana e cidadã indispensável, ao passo que deve ser interpretada como complementaridade e não motivo de rivalidade entre os sujeitos e culturas.

Esse debate da diversidade, do respeito e da alteridade sobre os quais o desenho e a canção discorrem, por sua vez, é posto no currículo escolar por meio de diversos momentos (dentre eles, nas aulas de Sociologia). Essa temática é fundamental e deve ser amplamente discutida no espaço da EPT.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018) aponta que a presença das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve desenvolver nos estudantes a capacidade de estabelecer diálogos entre os indivíduos, grupos e saberes, concretizando, assim, a aceitação da alteridade. É nesse contexto que a Sociologia assume uma dimensão antropológica e diretamente relacionada com o que está posto no parâmetros curriculares nacionais e documentos do IFRN

Contudo, apesar de a formação cidadã ser uma das finalidades da educação brasileira, componentes curriculares (como a Sociologia) que evocam tais problematizações no espaço escolar foram cerceados ou até mesmo excluídos na história da educação. É sobre esse processo limitador pelo qual passou o ensino de Sociologia que discorreremos a seguir.

2.1 A HISTÓRIA E OS SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O componente curricular Sociologia (o mesmo ocorre com o ensino de Filosofia) encontra-se historicamente marcado por percalços e incertezas no que diz respeito a sua obrigatoriedade de oferta na EB. Fernandes (1980) entende que o Brasil tem forte viés escravocrata, senhorial e conservador, sendo esse um motivo cultural que serviu de obstáculo à Sociologia na sua chegada no país. Isso porque a mencionada ciência, nesse contexto, foi vista como rival da ordem social ou ainda como uma ciência transgressora, ao passo que questiona as instituições sociais (especialmente a moral, o direito e a religião), as quais foram, inclusive, temas e categorias dos primeiros estudos sociológicos, especialmente entre Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

No lastro histórico, a Sociologia tendeu a ser vista de forma contraditória ou ainda entre

extremos: ora revolucionária e, portanto, ameaçadora da conservação social, ora como mecanismo de conservadorismo do controle social, por meio das correntes positivistas (SARANDY, 2004).

A instituição escolar, a propósito, segundo as colocações teóricas e reflexivas presentes na Sociologia da Educação de Émile Durkheim, conforme Lucena (2010), assim como as demais instituições sociais (Estado, Religião e Família), assumem um papel de atuar na consciência coletiva ou moral, algo que acontece com o indivíduo desde a mais tenra idade na família e, posteriormente, nos espaços outros de socialização. A escola prioritariamente assume como objetivo manter a harmonia social, tendo como finalidade a manutenção dos princípios capitalistas na sociedade através dos conhecimentos, valores e crenças por ela difundidos e compartilhados aos alunos.

Assim sendo, a escola pode reforçar um papel normalizador ou ser o espaço da mudança (FILLOUX, 2010), apesar da compreensão de que a Divisão do Trabalho estrutura e determina a consciência coletiva, estando a escola diretamente atingida ao mesmo tempo em que é vista como um agente de propagação dessa moral.

Feijó (2017) pontua uma dicotomia atribuída ao ensino de Sociologia ao apresentar que tal conhecimento levado ao espaço da educação básica é visto algumas vezes como ciência da ideologização, ou seja, como ferramenta de doutrinar ideologicamente os envolvidos no espaço escolar, e outras vezes como um saber neutro. Dicotomia que Feijó (2017) aponta como falsa ou sem fundamento ao considerar que esse campo científico objetiva problematizar paradigmas postos pela ciência e, devido a isso, para além da mencionada dicotomia citada, tem uma dimensão científica que, por sua vez, tem como finalidade a formação crítica dos jovens do ensino médio, não sendo neutra, tampouco ideológica.

O percurso histórico da Sociologia na EB, segundo Silva (2010), pode ser classificado em três grandes momentos: o primeiro entre os anos de 1891¹⁹ e 1941, a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio; o segundo entre 1942 e 1981, momento da ausência da Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica; e o terceiro entre 1982 e 2008, com a reinserção gradativa no Ensino Médio, além do mais fazendo de tal ciência um componente curricular obrigatório na EB a partir de 2008.

Neste contexto, consoante Meucci (2000), o jurista Rui Barbosa é o mentor da primeira inserção da Sociologia em substituição à disciplina de Direito Natural no espaço da formação acadêmica nos cursos de Direito no Brasil ainda em 1879. Nesse cenário

¹⁹ Segundo Freitas e França (2016, p. 41), a Sociologia como disciplina em 1882 foi proposta como integrante do currículo do ensino secundário com o nome Elementos de Sociologia.

A Sociologia, com efeito, resistiria às perspectivas mais pessimistas por ordem de um pequeno número de bacharéis, militares, engenheiros, médicos e, em especial, juristas que, a exemplo de Sílvio Romero, produziram ensaios de natureza sociológica interessados em explorar parcialmente os recursos da sociologia para esclarecer as relações sociais. (MEUCCI, 2000, p. 23).

Assim, no referido contexto de inserção da Sociologia em solo brasileiro, havia o interesse nos debates sociológicos como instrumento de análise social com fortes traços do pensamento metodológico e filosófico positivista nos estudos jurídicos e normativos.

Ademais, no espaço da formação de professores, as chamadas Escolas Normais, iniciadas em 1890 em São Paulo e difundindo-se nos demais estados nos anos seguintes, já traziam nos programas de ensino (estrutura curricular) as noções sociológicas, por influência do militar positivista Benjamim Constant (1890-1891)²⁰. Por meio do Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890, dedicou ao espaço da Sociologia a seguinte reflexão: “Sociologia: instituições fundamentais da existência social, leis da evolução do entendimento, da atividade e do sentimento” (BRASIL, 1980) e levando-a também aos currículos das escolas secundárias com essência parecida com a da Escolas Normais (SILVA, 2004). A Sociologia, nesse cenário, edifica suas bases nas ideias de cunho evolucionista.

O referido saber encontra na escola secundária um espaço para oportunidade de estudo e formação moral, ainda sob forte influência positivista. Em 1891, além do mais, cria-se a cátedra de “Sociologia Moral” que, ao ser ministrada no sétimo e no último ano do estudo secundário, resumia a evolução das ciências consoante interpretação positivista, evocando, assim, as noções da ciência como salvadora e do evolucionismo cultural e cognitivo.

Todavia, sua permanência na formação de professores foi incerta. Na Escola Normal de Natal, por exemplo, no período de 1874 a 1917, entraram em vigência seis (6) programas de ensino, sendo a Sociologia excluída a partir do 3º programa curricular proposto (NASCIMENTO, 2018).

Com a transformação das Escolas Normais em escola de professores, a Sociologia com roupagem educacional volta a ocupar um espaço privilegiado, estando inserida já no primeiro ano de formação inicial de professores, acionando a importância de pensar o social e as mudanças da sociedade como determinantes nos assuntos e políticas educacionais (SAVIANI, 2009).

²⁰ Positivista que foi o proponente da primeira reforma educacional no Brasil República e das Escolas Normais, ocupou a chefia do Ministério de Guerra e da Instrução Pública no governo provisório.

Apesar do reconhecimento que o ensino da referida ciência servia de espaço para transmissão das normas e dos princípios morais hegemônicos da sociedade, Meucci (2007) apresenta as Escolas Normais como porta de entrada para o estudo dos conceitos sociológicos e desenvolvimento futuro da pesquisa social, sobretudo a partir da Escola Normal de Pernambuco, que tinha tal cadeira ministrada por Gilberto Freyre.

Foi nesse contexto, após 1925, que a Sociologia logrou espaço privilegiado após influência de notáveis pensadores²¹, singularmente por propiciar na formação de professores disputas entre o pensamento católico e jurídico contra as concepções advindas das Ciências Sociais, como evolucionistas e as positivistas, sendo um marco referencial para a história da Sociologia no cenário educacional brasileiro (SILVA, 2010).

Em São Paulo, Fernando de Azevedo foi o pensador que ministrou Sociologia nas escolas de formação de professores, sendo ele responsável pelo desenvolvimento do que chamou de “Sociologia Educacional” no Brasil. Ao defender a educação como via de progresso social e econômico enraizado na concepção de evolução social prezava pelo desenvolvimento da ciência ao considerar que, segundo Rezende (2005, p. 187): “a força intelectual como uma força social capaz de transmitir continuamente o sentimento de que é necessário buscar o que é útil para a evolução social de uma nação”. Assim, a expressão “força intelectual” retrata como a educação era entendida no cenário mencionado, no qual a Sociologia, junto a outros saberes, era entendida não como uma ferramenta de criticidade, mas como um saber puramente teórico, sistemático, conceitual a partir do paradigma da evolução social.

Ainda no mencionado contexto, a Sociologia teria muito a contribuir para a formação docente, ao considerar que quando essa ciência assume o fenômeno educacional como tema de reflexão ela o faz a partir de três bases, sendo elas:

a) a natureza sociológica do fenômeno da educação; b) as relações dos fatos sociais pedagógicos e os outros fenômenos coletivos; c) e as variações, em consequência, segundos os povos e sob a pressão das condições sociais, não só das instituições escolares, como também dos tipos de mentalidade ou dos ideais em que se transmite a educação. (AZEVEDO, 1954, p. 33).

A Sociologia, portanto, permitiria ver a educação não como uma instituição ou um fenômeno isolado, mas que é influenciado e, ao mesmo tempo, influenciador de outros eventos sociais, históricos e culturais, inclusive pela sua dimensão coletiva, devendo a educação,

²¹ A exemplo desses teóricos, podemos citar tais como Fernando de Azevedo, Delgado Carvalho e Artur Ramos (SILVA, 2010).

portanto, ser analisada de forma interligada com outras manifestações e instituições sociais (AZEVEDO, 1954).

Em 1931, por meio da Reforma de Francisco Campos²², a Sociologia esteve posta de forma obrigatória nos currículos do ensino secundário, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Essa medida legislativa organizava o ensino secundário e definia quais os conhecimentos necessários para admissão nos cursos superiores das áreas jurídicas, da saúde e das engenharias²³. Sendo assim, por serem disciplinas requeridas nas seleções acadêmicas, elas foram assumidas como obrigatórias.

Quadro 1 – Disciplinas obrigatórias do ensino secundário necessárias aos candidatos de cursos superiores

Cursos superiores	Ano da oferta e cumprimento obrigatório	Disciplinas Obrigatórias²⁴
Para os candidatos aos cursos jurídicos	1ª série	Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psychologia e Logica
	2ª série	Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - Historia da Philosophia.
Para os candidatos aos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia	1ª serie	Allemão ou Inglez - Mathematica - physica - Chimica - Historia natural - Psychologia e Logica.
	2ª série	Allemão ou Inglez - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia .
Para os candidatos aos cursos de Engenharia ou Arquitetura	1ª série	Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Geographia e Cosmographia - Psychologia e Logica.
	2ª série	Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia - Desenho.

Fonte: Elaboração própria em 2020²⁵.

Neste período, especialmente em 1932, Fernandes (1980) aponta que haviam notáveis inquietações políticas²⁶ que incentivaram a inserção do ensino das Ciências Sociais no espaço da escola secundária. Naquele momento, a Sociologia ensinada objetivava, segundo Fernandes (1980, p. 37): “1º) Educar as novas gerações para as tarefas de liderança econômica, administrativa e política. 2º) criar recursos para solução racional e pacífica dos problemas

²² Esteve à frente da Educação no Brasil entre 1930 e 1932 e é considerado um dos mais notáveis ideólogos da direita brasileira (SAVIANI, 2013b).

²³ Isso se deve ao cenário acadêmico que emergia no Brasil com a fundação das universidades no território, entre elas tem-se a Universidade de São Paulo (USP).

²⁴ Essa grafia está em concordância com o acordo ortográfico de 1911, que ainda vigente em 1931.

²⁵ Conforme o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

²⁶ Ao que chamou de “convulsões políticas”, Fernandes (1980) aponta que em 1932 a Revolução Constitucionalista desencadeada em São Paulo motivava crítica e oposição ao governo de Getúlio Vargas por meio de lutas armadas, políticas e simbólicas, provocando no país militâncias e movimentos de contestação.

sociais brasileiros”. Assim, o referido ensino é projetado como oportunidade para construção da formação humana integral do estudante e sua maturação para ser um agente ativo na sociedade. Com isso, compreendemos que ocorria uma sensibilização do olhar dos estudantes à prática cidadã, ao instruir e motivar os jovens para liderança social e econômica, ao mesmo tempo em que é possível perceber a interligação entre educação e os anseios políticos do mercado.

Ademais, para que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender os problemas sociais de forma política e crítica, assim como que eles tenham consciência da importância do agir ativo na organização política e social do Estado, é preciso que o saber científico problematize os próprios transtornos e estruturas sociais presentes no cotidiano do discente à luz dos antecedentes históricos (FEIJÓ, 2017). A Sociologia legou à EB, com isso, a referência à análise da sociedade dentro da sala de aula, como espaço de construção do conhecimento e de mudança social.

É importante mencionar que esse pensamento posto também pode ser analisado a partir de outra perspectiva, sendo ela de cunho ideológico, ao apontar que os estudantes deveriam agir visando à “solução pacífica” dos problemas sociais. Tal colocação denota que competia aos brasileiros aceitar as dinâmicas capitalistas e, sendo assim, agir de forma reacionária, de acordo com os termos marxianos (MARX; ENGELS, 2009).

À vista disso, levando em consideração a dimensão histórica, o ensino de Sociologia no Brasil esteve comprometido com a formação humana integral e cidadã dos estudantes, tal como vinculado com a formação profissional ao ser requisito necessário para exames admissionais ao ensino superior, que, além de propiciar prestígio social, é mecanismo que habilita para a prática profissional. Igualmente, o referido ensino empenha-se na transformação social, ao instigar os estudantes à ação racionalizada, pautada na cidadania. Inclusive, a Sociologia tem adentrado formalmente no espaço brasileiro por meio do ensino secundário e superior, sendo, posteriormente, desenvolvida nas escolas e espaços de formação de sociólogos e cientistas sociais. Apesar disso, a instabilidade do estudo sociológico na educação básica agrava-se exatamente pela ausência de debates sobre o ensino de sociologia nos cursos de Ciências Sociais (SILVA, 2010).

Com o Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942 (reforma Capanema), deu-se oficialmente a desobrigação da presença da Sociologia nas chamadas escolas secundárias, apesar da popularização de termos sociológicos nos espaços acadêmicos²⁷ e na classe média

²⁷ No ano de 1934, a fundação do Departamento de Sociologia da USP tem o sociólogo Fernando de Azevedo como primeiro diretor, permitindo a difusão das produções e reflexões sociológicas no Brasil no âmbito acadêmico.

(SILVA, 2004).

No período referenciado, a Sociologia perde o caráter de disciplina na EB, concedendo alguns de seus temas ao componente curricular de Filosofia, sendo estudado no último ano do ensino secundário (SANTOS, 2004). Em contrapartida, nos espaços universitários, a Sociologia continuou em ampliação (SILVA, 2010). Apesar de ser uma opção de integrar a parte diversificada do currículo escolar, com a ascensão do Regime Militar, os estudos sociológicos perderam a legitimidade ao ceder espaço ao ensino tecnicista da “formação profissional”²⁸.

A respeito do cenário da inclusão da Sociologia no currículo brasileiro, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006) apresenta ao discorrer sobre o percurso histórico do ensino de Sociologia no Brasil que:

Lentamente a Sociologia vai ocupando espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo praticado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à esquerda ou à direita, servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses. (BRASIL, 2006, p. 101).

Assim, após entrar no Brasil por meio dos cursos superiores, a Sociologia passa a conquistar um espaço na formação secundária, seja como expressão da crítica ou da conservação dos padrões sociais e políticos.

Nesse cenário, houve o Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS) em São Paulo, no mês de junho de 1954, tendo como tema central, em meio a outras temáticas, “O ensino e as pesquisas sociológicas, organização social e mudança social”. O evento preocupava-se em debater o ensino de Sociologia e de problematizar sociologicamente a educação enquanto uma instituição social

Na ocasião, Florestan Fernandes, na sua comunicação, defende o ensino da mencionada ciência no que chama de escola secundária, ao entender que implicaria positivamente nas várias dimensões da vida dos estudantes, principalmente nas atitudinais. Fernandes (1954) discorria:

O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1954, p. 90).

²⁸ Adotamos o uso de aspas na expressão formação profissional ao considerarmos que o processo que ocorreu na educação brasileira no referido período estabeleceu formação para o mercado de trabalho, sobretudo visando à estrutura industrial, e não para o mundo do trabalho. Houve em tal período, inclusive, uma formação técnica/profissionalizante precária, acelerada e limitada, não configurando, de fato, uma formação profissional.

Para além do pensamento racional sobre as relações sociais, Fernandes (1954) elenca cinco efeitos do referido ensino na escola secundária. O primeiro deles é munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social e do ponto de vista para compreender seu tempo. Tal capacidade ressoa aspectos da Sociologia que condizem com os métodos de pesquisa social, já que as Ciências Sociais estruturam suas críticas e formulações teóricas após o desenvolvimento da análise e da pesquisa social que envolve métodos e metodologias próprias. Assim, equipado de tais noções científicas, o mencionado ensino se fundamenta em compreender seu entorno social, cultural e histórico. O autor ressalta ainda o teor prático que tem a Sociologia, ao compreender que, mesmo partindo da compreensão histórica, objetiva-se entender o seu tempo, seu cotidiano, ao passo que o estudante é conduzido à liberdade de pensamento ao desenvolver seu ponto de vista (FERNANDES, 1954).

O segundo efeito, vinculando-se ao primeiro, diz respeito ao estabelecimento de um conjunto de noções básicas e operativas que permitam ao estudante uma visão não estática nem dramática da vida social. A sociologia, sendo assim, permite ao aluno a percepção de que a vida em sociedade é algo mutável, que se encontra em constante alteração. A coletividade social analisada sem sentimentalismo estimula o senso crítico (FERNANDES, 1954). É possível compreender que o autor recorre às dimensões tanto científicas quanto práticas da Sociologia de maneira recorrente.

O terceiro efeito, por sua vez, refere-se a facilitar a compreensão e a prática da tolerância como expressão da racionalização da ação humana. A sensibilidade do autor em ressaltar a importância da tolerância se assenta na preocupação do autor, que, ao analisar o Brasil, o classifica como um território enraizado na desigualdade, compartilhando, aliás, do entendimento de que a “democracia racial” é um mito (FERNANDES, 2008). Assim sendo, o supracitado ensino potencializa a prática da tolerância como uma forma do agir racional e, portanto, contribuiria com a conscientização frente à pluralidade e miscigenação do Brasil, almejando a cultura do respeito.

Por fim, os dois últimos efeitos ressaltam o caráter científico, construtivista e mais uma vez antropológico presente na Sociologia. Fernandes (1954) expõe a importância de compreender a natureza humana e a atuação dos processos sociais, assim como enxergar o desenvolvimento das ciências, tendo como base as noções etnológicas, ou seja, a análise das produções humanas de forma analítica, contextualizada e cultural, sendo, dessa forma, a natureza humana e a ciência marcadas com os traços da história e da cultura.

Isso posto, Fernandes (1980) discorre de forma conclusiva que o lugar ocupado pelo

ensino secundário no Brasil, de forma global, tem dois principais eixos: preparar os educandos para admissão no ensino superior e orientar os jovens ao cumprimento da Ordem Social. Frente a isso, o incentivo para a inclusão da Sociologia no ensino secundário centra-se na necessidade de permitir um conhecimento básico dos saberes sociológicos e normativos da sociedade como ferramenta de análise social e para ser um agente cidadão, ou seja, um indivíduo ciente e cumpridor dos seus papéis sociais em atenção aos princípios morais. Ainda segundo o mesmo pensador:

Quanto à escola secundária brasileira, não é difícil perceber-se qual seria a contribuição das ciências sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos [...] a inclusão da sociologia no currículo da escola secundária brasileira é possível. (FERNANDES, 1980, p. 117-118).

Assim, Fernandes (1954;1980) percebe que o ensino de Sociologia entre os secundaristas mune os estudantes de saberes e análises racionais e críticas necessárias para atuação na sociedade por meio da política como prática cidadã. Numerosas vezes o autor apresenta uma relação entre ensino de Sociologia e um desenvolvimento do pensamento racional e, para isso, é necessário o domínio dos métodos científicos que tenham como finalidade compreender as relações sociais.

O mesmo autor ressalta ainda a importância dos três principais campos das Ciências Sociais serem levados à sala de aula de forma articulada. Expõe a dimensão antropológica por meio da tolerância, a dimensão política através da prática cidadã, a noção filosófica mediante o estudo da natureza humana e da produção do conhecimento.

Considerando o histórico do ensino de Sociologia a obrigatoriedade desse componente curricular não esteve clara ou definitiva na LDB de 1996, nem nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)²⁹, lançados em 2000, tampouco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM). Isso motivou as entidades sindicais, políticas, associações profissionais³⁰ e acadêmicas a militarem pela aprovação do PL nº 3.178,

²⁹ “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p. 4). Para isso, apresenta uma discussão sobre o Ensino Médio a partir da LDB 9.394/1996, assim como competências e habilidades relacionadas a cada componente curricular do EM em articulação com demais saberes da área do conhecimento.

³⁰ O sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SISEP) e a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) foram os condutores dos debates e da militância em prol da Sociologia no currículo a partir dos anos de 1980. A ação destes grupos e agentes sociais está associada à agenda dos movimentos de (re)democratização do Brasil (FEIJÓ, 2017).

de 7 de junho de 1997³¹, de autoria do Deputado Federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR)³², que foi aprovado no Congresso Nacional em 2001, sendo vetado em sua integralidade pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), sociólogo.

FHC emite ao presidente do Senado Federal, em 8 de outubro de 2001³³, os motivos para o veto. Entre as justificativas, ele apresenta que a obrigatoriedade geraria ônus aos cofres públicos ao ser necessária a criação de cargos de funcionários públicos para professores de Sociologia e Filosofia. Além disso, no país, segundo ele, não havia quantitativo de profissionais para assumirem tais cargos, por falta de formação. Outra justificativa posta diz respeito ao entendimento de que o ensino de Sociologia e Filosofia não deveriam ser vistos como “formação básica comum”.

O debate é reavivado entre os parlamentares por meio do projeto de lei nº 1.641, de 7 de agosto de 2003³⁴, tendo como proponente o Deputado Federal José Ribamar Alves (PSB-MA). Apesar de o texto do deputado maranhense priorizar, em sua redação, a importância do ensino de Filosofia, tal PL tornou-se a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008³⁵, colocando na condição de obrigatória em todos os anos do Ensino Médio a presença da Sociologia e da Filosofia como componentes curriculares ao alterar o art. 36³⁶, da LDB de 1996.

A tal feito, o Projeto de Lei nº 1.446-B, de 2011³⁷, no âmbito da Comissão de Educação

³¹ O percurso e os trâmites entre apresentação do projeto e a sua conclusão com o veto do presidente Cardoso encontram-se disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Acesso em: 6 mai.2020.

³² Mestre em Ciências pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, foi professor assistente de Filosofia e Sociologia do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Deputado Federal pelo estado do Paraná entre 1995 e 2002, atuando em várias comissões, sobretudo a de educação. Secretário de Trabalho e Promoção Social do Estado do Paraná entre os anos de 2003 e 2006. Em 1996, foi ordenado Padre da Igreja Católica Romana, desfilando-se do PT em 2007. Faleceu em 17 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/roque-zimmermann>. Acesso em: 16 jun.2019.

³³ O texto na íntegra encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm. Acesso em 25 set.2020.

³⁴ O percurso e os trâmites entre apresentação do projeto e a sua conclusão encontram-se disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em 6, abr.2020.

³⁵ Mesmo ano em que foi publicada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, inaugurando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), trazendo como primeiro objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Tal ato foi visto no âmbito da EP como oportunidade de denegrir a dualidade estrutural educacional.

³⁶ O Art. 36 apresenta que a EB deve propiciar ao estudante o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), não apresentando, porém, o caráter de obrigatoriedade do ensino de Sociologia como um componente curricular, nem orientando como se daria tal estudo ou conhecimento que “ensinasse” a cidadania na sala de aula. Portanto, como apresenta Ferreira (2016), tal redação não teve significância no campo prático, ao considerar que é impossível assegurar tais estudos de forma plena sem a existência do componente curricular. Com isso, emergiu no cenário nacional um movimento de pesquisadores e professores em prol da alteração da redação do citado artigo. Arelada à concepção de cidadania, a LDB de 1996 enxerga a Sociologia, portanto, com um sentido artístico e filosófico (SARANDY, 2004).

³⁷ O PL teve autoria do Deputado Federal pelo estado do Rio de Janeiro Chico Alencar do PSOL. Foi aprovado em 24 de novembro de 2015 na câmara dos deputados, sob relatoria do Deputado Federal pelo estado de Minas

e Cultura, define o profissional que deve ministrar o ensino de Sociologia, sendo ele “licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena obtida em estabelecimento de ensino superior oficial e reconhecido” (BRASIL, 2011, p. 2). Diante disso, entendemos que o PL indica um movimento de contribuir com a identidade e qualidade do ensino de Sociologia na EB, ao impedir que outros profissionais pudessem lecionar o supracitado ensino.

Não obstante, o componente curricular persiste como conhecimento periférico, com a reforma do ensino médio por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Entendemos que essa reforma impositiva expressa significativa imprudência ao diluir o caráter obrigatório do ensino da Sociologia, ao não claro quanto a exigência da sua ministração em todos os anos da etapa final da EB. Além disso, entendemos que estipular como regra “estudos” e “práticas” da Sociologia (como também de Filosofia, de Educação Física e de Artes) abre precedente para a flexibilização e a confusão quanto ao que se considera “estudos” e “práticas” e as metodologias e formatos a serem desenvolvidos no âmbito do ensino da Sociologia e dos demais componentes curriculares em situação semelhante.

A sociologia, nas vezes em que teve sua obrigatoriedade da oferta na educação básica ameaçada ou negada, sustentava-se, além das justificativas econômicas e políticas, na consideração de que o debate sobre o mundo, as relações humanas e sociais estão na sala de aula por meio de outros componentes curriculares, como História e Geografia. Todavia, a singularidade da Sociologia, mesmo com sua capacidade de diálogo com as demais ciências, especialmente as humanas e sociais, é meritória de espaços, segundo Sarandy (2001):

Se é imprescindível dominar a informática e todas as novas tecnologias para uma colocação qualificada no mercado de trabalho, também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico. (SARANDY, 2001, p. 1)

A Sociologia, assim, expressa-se como espaço importante à formação humana integral, haja vista que tal concepção de formação almeja construção total do ser humano, não somente a detenção de informações teóricas. Busca-se a atenção às necessidades humanas e sociais, e não puramente mercadológicas, visando à sua atuação no mundo do trabalho e por meio do trabalho como ação de construção e transformação social, contribuindo para o melhoramento

do seu entorno.

A permanência da Sociologia no ensino médio é defendida ao provocar questionamento, desmitificar ideologias e refinar o pensamento crítico, formas alternativas de enxergar os dilemas e o desenvolvimento da sociedade. Desnaturalizar a cultura, economia, política, o Estado e demais instituições sociais é função da sociologia no Ensino Médio (BRASIL, 2006). Para tanto, faz-se necessário um exercício contínuo de imaginação sociológica (MILLS, 1969)³⁸.

No espaço do Ensino Médio Integrado, o supramencionado debate deve ganhar reconhecimento ao considerar que os assuntos sociais e das áreas humanísticas contribuem diretamente com a formação integral dos estudantes, não sendo coerente, portanto, hierarquizar ou ainda priorizar os saberes técnicos e tecnológicos, que, por sua vez, devem ser desenvolvidos à luz das necessidades sociais.

Fernandes (1980) expõe o que poderia ser tomado como finalidade ou função da Sociologia na Educação Básica:

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1980, p. 106).

Para o autor, há forte vinculação entre formação para a cidadania por meio do estudo da sociedade e das suas relações, tendo a história como fundamento e como método analítico que direciona para a contextualização e a análise crítica dos fenômenos sociais, por meio de um estudo racional.

Assim, tendo em vista que o ensino de Sociologia é vinculado à concepção de formação cidadã, discorreremos na próxima subseção sobre o significado e o que chamamos de “sentidos da cidadania”, consoante o pensamento filosófico, jurídico e sociológico.

2.2 OS SENTIDOS DA CIDADANIA

³⁸ Termo sociológico cunhado pelo teórico Wright Mills na sua obra “A imaginação Sociológica” (1969), que permite ao possuidor de tal capacidade conforme Mills (1969, p. 11-12): “compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos [...] o primeiro fruto dessa imaginação é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro do seu período histórico. Ela (imaginação sociológica) nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade”.

A cidadania é analisada e conceituada sob múltiplos ângulos, sendo, cara aos estudos teóricos do campo analítico da política, dos movimentos sociais, teoria do Estado e da democracia, da história, filosofia, sociologia e da educação tal como no âmbito dos estudos do direito constitucional.

A compreensão do agente cidadão como aquele que exerce a cidadania está diretamente vinculada à concepção ateniense clássica (filosófica) de democracia, que, apesar de excluir mulheres, escravos e estrangeiros dos debates públicos, estabelece como princípios fundamentais da cidadania, segundo Chauí (2002), a igualdade entre todos (*isonomia*) e o direito de todo cidadão expressar-se publicamente e ver a sua opinião ser discutida e considerada no momento da decisão coletiva (*isegoria*). Sendo assim, igualdade, participação e debate público são entendidos como princípios.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 apresenta já no seu no art. 1º a cidadania como um dos fundamentos constitutivos do Estado Democrático de Direito. Percebe-se, assim, a importância da construção e da garantia da cidadania enquanto uma prerrogativa para construção de um país democrático, que assegure igualdade e direitos fundamentais. Ao fazer referência à educação no Brasil, a CF traz, no art. 205:

[...] 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).

Assim, a educação que objetiva o desenvolvimento da pessoa é definida no art. 6º da Carta Constitucional como um direito social, logo, um dever do Estado e um direito de todos os brasileiros. Ao mesmo tempo, a educação é vista como um direito subjetivo, ou seja, caso o Estado não garanta sua efetivação, o cidadão pode mover uma ação judicial requerendo a ação do Estado para garantir esse direito (DUARTE, 2004).

O texto constitucional aponta ainda que o desenvolvimento da pessoa envolve a prática cidadã aliada com a formação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a cidadania e o trabalho são entendidos como princípios constitucionais fundamentais, sendo o primeiro um direito político (art. 4º, CF) e o segundo um direito social (art.6º, CF). A cidadania e o trabalho, portanto, são colocados como essenciais, sendo a educação um meio de contribuir com a efetivação de outros direitos que garantem a dignidade da pessoa humana, que, por sua vez, é um valor do ser humano enquanto tal (CAVALCANTE, 2007) e considerado um *princípio mater*, isto é, o mais importante princípio constitucional.

Carvalho (2016)³⁹ ressalta que o artigo 205 denota um entendimento nacional de que o processo educacional vai além da transmissão de informações, de conhecimentos, valores culturais e sociais, pois tem como objetivo a realização de um processo integral de formação. Pode-se, com isso, vislumbrar que a Carta Magna do Brasil estabelece a prática cidadã como a fundamentação para a educação no país.

Contudo, no Direito Constitucional, a compreensão de cidadão leva em consideração outra perspectiva. A respeito disso, expõe Novelino (2019):

A cidadania, enquanto conceito decorrente do princípio do Estado Democrático de Direito, consiste na participação política do indivíduo nos negócios do estado e até mesmo em outras áreas de interesse público. O tradicional conceito de cidadania vem sendo gradativamente ampliado, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Ao lado dos direitos políticos, compreendem-se em seu conteúdo os direitos e as garantias fundamentais referentes à atuação do indivíduo em sua condição de cidadão. (NOVELINO, 2019, p. 39).

Assim, apesar de reconhecer que tal compreensão tem passado por mudanças e ampliações, a dimensão da participação política, como efetivação dos direitos políticos⁴⁰, define e restringe o que a vem ser cidadania no contexto do Estado democrático. Benevides (1994), por sua vez, ressalta que, na dimensão jurídica, o cidadão é aquele que ao ter sua participação política garantida é beneficiado com a nacionalidade.

Considerado o exposto percebemos que há numerosas formas de definir e ter a cidadania, sendo essa noção atrelada à dimensão cultural e moral dos Estados democráticos e, portanto, altera-se de acordo com as noções regionais não tendo teor universal. Azevedo (1954), inclusive, apresenta que são as condições legais e étnicas que definem o modelo de indivíduo e, conseqüentemente, de cidadão de uma determinada estrutura social.

Sendo assim, se as bases para definição de cidadania compartilham dos ideais assumidos a partir da conquista dos direitos políticos, então, a definição de cidadão vincula-se com a noção de participação política. Sobre direitos políticos, aponta Novelino (2019):

Os direitos políticos são direitos públicos subjetivos fundamentais conferidos aos cidadãos para participarem da vida política do estado decorrentes do princípio democrático, esses direitos de participação (*status activae civitatis*)

³⁹ Assumindo como referência os estudos de Ferreira (2014).

⁴⁰ Marshall (1967, p. 63) define como direito político: “O direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo”. Assim, trata-se do ato de votar, de contribuir nas decisões administrativas do Estado, ao mesmo tempo, no direito de ser a autoridade política ao exercer cargos, postos de liderança.

são adquiridos mediante o alistamento eleitoral. (NOVELINO, 2019, p. 599).

A participação no processo eleitoral, assim, é vista como um pressuposto para definir o cidadão e aquele habilitado para ação política, ou seja, cidadão como sinônimo de eleitor. Sustentando-se ainda na CF de 1988, complementa o autor:

Na Constituição, a nacionalidade se apresenta como pressuposto da Cidadania (em sentido estrito). O Nacional, nato ou naturalizado, no gozo dos direitos políticos é considerado cidadão nesse sentido, todo cidadão é necessariamente nacional, mas o nacional, privado de direitos políticos, não é considerado cidadão. (NOVELINO, 2019, p. 599).

Acentua-se que é possível compreender a cidadania como um complexo sistema de direitos e deveres, indo além dos políticos, extrapolando a prática do sufrágio, haja vista que mesmo os que não têm direito a voto ou ainda estão na condição de impossibilitados de gerir ativamente o Estado devem ter sua representação e garantidos seus direitos na condição de pessoa, de indivíduo inserido no contexto social, como crianças e adolescentes até 16 anos de idade, por exemplo.

Assim, podemos visualizar que o pensamento posto quanto ao fenômeno e exercício da cidadania tende a ser visto sob duas óticas, sendo elas: às vezes a da lei, às vezes a social. Se assim, as duas formas de compreensão engendram forças em prol da igualdade entre os indivíduos, seja para manter todos coesos, iguais com direito na participação eleitoral, seja para incluir os que se encontram excluídos na sociedade.

Covre (2010) entende que o ser cidadão vai além do ato de votar, mesmo sendo o sufrágio universal fruto da militância de muitos movimentos sociais. A cidadania está garantida, portanto, quando o voto está acompanhado de condições econômicas, políticas, sociais e culturais. Expõe ainda Covre (2010, p. 11): “a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno”. Dessa forma, a plenitude do ser cidadão envolve as múltiplas dimensões do indivíduo e deve ser ainda assegurada àqueles que não têm direito ao voto ou encontram-se impossibilitados, seja por questões etárias, econômicas ou sociais.

O voto, como um direito político, é entendido como algo essencial à prática cidadã, mas não pode ser entendido como único meio de concretizar a cidadania, que deve garantir a dignidade humana, o reconhecimento social no sentido de todos serem iguais em direitos e poderem ser diferentes em meio às singularidades (FERREIRA, 1993).

Quando a cidadania é vista como sinônimo de direito ao voto, Tonet (2005) discorre que está posta uma forma restrita, parcial ou ainda limitada de ver e exercitar tal fenômeno, ao

considerar que a dimensão política institucional se estrutura na desigualdade, na oposição. E se há união entre os indivíduos, é por força “jurídico-política”, ou seja, apenas nas circunstâncias normativas e legislativas, mas que, na verdade, não garante acesso de todos aos direitos e deveres. Portanto, a cidadania deve partir da dimensão jurídica e política e, em consequência, espalhar-se na vida cotidiana dos indivíduos.

A cidadania no Brasil, segundo Benevides (1994), é interpretada de uma forma específica para o pensamento político-ideológico de direita, ao passo que a esquerda desenvolve outra forma de entendimento. A direita preza pela ligação entre cidadania e igualdade jurídica, assegurada pela Lei; a esquerda, de forma questionadora e crítica, concebe como a aparência da igualdade que esconde as desigualdades sociais.

Para Tonet (2003), a sociedade capitalista reprime a existência plena da cidadania, pois ela deve se pautar na liberdade plena, permitindo aos indivíduos serem os senhores de suas histórias. Desse modo, para Tonet (2003), a cidadania é incompatível com a estrutura da sociedade capitalista. Marx (2011), por sua vez, aponta que os homens fazem sua história, mas devido ao peso determinante e opressor da tradição não a fazem de forma livre nem como desejam. Apesar da crítica evocada pelos autores mencionados, é prudente percebemos a cidadania como possível, principalmente ao considerarmos o ordenamento jurídico, que garante aos cidadãos direitos políticos, espaços de participação política e organização social, que podemos interpretar como ações concretas de cidadania.

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), ao discorrer sobre a concepção de cidadania, entende que o capitalismo se sustenta na contradição. Conforme Pacheco (2012):

De um lado, uma contradição econômica: convivem numa razão direta a socialização do trabalho e a privatização dos meios de produção. De outro, uma contradição política: a, por assim dizer, socialização da política, embalada na proposta democrática moderna de soberania popular, caminha de mãos dadas com a privatização do poder. (PACHECO, 2012, p. 62).

Dessa forma, sustentando a interpretação nos estudos de Marx e Engels (2009) sobre classes sociais, a cidadania é limitada, pois, seja no contexto econômico ou político, o processo de oposição (luta) entre classes sociais destina exclusivamente aos setores que dominam a produção e, com isso, os ditames econômicos, políticos e culturais na sociedade, privando a democratização dos bens e dos direitos. Mesmo os cidadãos trabalhando ou tendo garantidos o direito ao voto e à participação política, são as classes e os setores hegemônicos da sociedade capitalista que limitam a liberdade e, portanto, o exercício pleno da cidadania entre todos os

indivíduos.

A isso, podemos compreender que a forma de ver a cidadania como prática política ou ainda como direito assegurado por força jurídica que compreende todos os indivíduos como iguais caracteriza um discurso meritocrático, que tende a ofuscar ou negar as desigualdades sociais e principalmente culturais, resultando a cidadania em um direito frágil. Uma cidadania plena e consequentemente crítica, considerando tal perspectiva, pode servir de ameaça às classes sociais hegemônicas.

Dessa maneira, podemos compreender a cidadania como um direito questionador e de consciência. No entanto, para além de romper com a estrutura capitalista, a sociedade, sobretudo a escola, deve prontificar-se em esquematizar meios para a prática cidadã em meio à estrutura de classes.

2.2.1 A cidadania entre a noção de nacionalidade e direitos humanos

Prosseguindo o percurso do entendimento da cidadania sob múltiplas percepções, Marshall (1967) tende o olhar para compreendê-la como um *status* que é concedido a todos os membros de uma comunidade, que, por sua vez, recebem igualmente direitos e obrigações. Já Benevides (2004) define cidadania como:

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis, tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro. (BENEVIDES, 2004, p. 4).

A mencionada autora aciona uma dimensão jurídico-política para definir o que é cidadania, que varia de país para país. A autora parte de uma noção técnica, mas que reconhece que eventos internacionais interferem nessa definição para além dos locais onde se deram. Logo, a cidadania, nessa perspectiva, define as atitudes esperadas para o cidadão, objetivando que seja ele um membro de um grupo coeso, sob a égide da norma.

Sendo assim, o Estado é a instituição definidora e classificadora dos requisitos para fazer do indivíduo um ser cidadão mediado pela prática dos direitos e deveres. À medida que Benevides (2004) tende a acionar a dimensão geográfica para compreender a cidadania

enquanto padrão normativo próprio de um lugar, Coutinho (1999) propende sua visão à dimensão histórica, entende o autor que a

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. (COUTINHO, 1999, p. 42).

Assim, cidadania é vista como um bem social, no sentido da coletividade, que permite o bom funcionamento da sociedade mediante o que chama de “realização humana”, ou seja, quando os cidadãos detêm o que lhes é necessário para seu pleno desenvolvimento. Necessidades essas que se alteram mediante os processos históricos atrelados às questões sociais e culturais, já que a vida do indivíduo em coletividade é mutável.

Marshall (1967) entende os Direitos Civis, Direitos Políticos e os Direitos Sociais como elementos da plena cidadania. Os direitos civis/políticos foram os primeiros a serem questionados. Os marcos dessa primeira geração foram a independência e a Constituição americana em 1787 e a Revolução francesa em 1789, especialmente com a Declaração do homem e do cidadão. Os direitos de segunda geração são os sociais, que têm como marco a Constituição francesa em 1848, mexicana em 1917 e alemã em 1919. Finalmente, os direitos transindividuais compõem a terceira geração dos direitos humanos, que estão inseridos na segunda metade do século XX.

Podemos desenvolver um entendimento, portanto, da cidadania como um princípio fundamental, pautado nos direitos e deveres, que coloca todos os indivíduos numa condição igualitária e democrática na perspectiva jurídica, social, política, cultural e econômica dentro de uma comunidade. E só vive plenamente cidadania aquele que tem garantida sua liberdade individual, ao passo que lhe é permitido contribuir na organização do Estado, mesmo que por representação, e tem assegurado o seu bem-estar.

Ademais, por liberdade, entendemos como o direito de fazer, sem sanções ou impedimentos, a crítica social, ao mesmo tempo em que se exige o respeito frente às diversas formas de pensar e agir. A cidadania, na nossa compreensão, é, por fim, uma forma de atuar na sociedade, inclusive por meio da prática profissional, que, por sua vez, exige reconhecimento e valorização da criatividade humana. Assim, podemos entender como uma conquista institucionalizada e cultural da prática do respeito entre os próprios indivíduos e na relação entre o cidadão e o Estado.

As instituições sociais⁴¹ têm uma importância na sociedade, e dentre tantas finalidades atribuídas a elas a formação do cidadão pode ser vista como uma das principais. O processo de formação ou até de formatação dos indivíduos em cidadãos inicia-se no seio familiar, que Berger e Luckmann (1994) classificam como a socialização primária; posteriormente, outras instituições dão prosseguimento, tais como a escola, o estado e a política.

A escola, nesse cenário, pode ser vista como um espaço primordial para formar cidadãos – seja em nome da conservação da norma, seja por ter o objetivo de formar criticamente o estudante. O processo educacional brasileiro é exemplo disso, pois visa a formar “para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) ao objetivar contribuir com o pleno desenvolvimento da condição humana do estudante da educação básica.

Assim, percebendo os sentidos da cidadania e como a relação entre formação cidadã e formação para o mundo do trabalho está para o ordenamento jurídico, na história da cidadania e na compreensão sociológica, apresentamos a seguir como essa conexão está posta na LDB vigente.

2.3 A LEI Nº. 9.394 DE 1996 E O COMPROMETIMENTO COM A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A LDB de 1996 estabelece como finalidade da última fase da educação básica (ensino médio):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. II – 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).

A preocupação, portanto, para com a formação cidadã dos discentes é apresentada de forma centralizada junto à preparação para o mundo do trabalho, sendo esse mundo não esgotado numa instrução profissional, mas conferindo ao estudante ferramentas básicas para o convívio no trabalho, como, por exemplo, habilidades linguísticas e comunicativas, lógico-matemáticas, sociais, econômicas. Todavia, os Institutos Federais que assumem como objetivo geral e sua função social a formação para o trabalho não podem negligenciar a formação

⁴¹ Compreendemos instituições sociais em consonância com o que apresenta Giddens (2003) que as entende como instrumentos que apresentam, regulam e impõem as regras sociais tidas como cristalizadas na sociedade.

humana integral e cidadã dos educandos, haja vista que são ancoradas pela mesma legislação matriz.

Em ressonância com a Constituição vigente e a LDB de 1996, os PCNEM partem da compreensão de que a estrutura curricular nas instituições escolares é uma forma de viabilizar a efetivação de um projeto educacional apoiado nas bases da cidadania e do trabalho. Para isso, sugerem como propostas de temas transversais problemáticas sociais como ética, pluralidade cultural e diversidade sexual (SILVA, 2000). Essas temáticas, portanto, são compreendidas como formas de materialização da formação cidadã, ao passo que permitem a análise sensibilizada do cotidiano.

Apesar de ser um direito restritivo, os cidadãos da Grécia clássica inauguram o exercício da cidadania já com vinculação à prática política. Suprimida na sociedade feudal, a cidadania foi reanimada com a ascensão das sociedades capitalistas. Tal pensamento capitalista, além de alocar o indivíduo nos centros urbanos, levou os sujeitos a questionarem as desigualdades existente entre eles, que logo serviram de motivação para reivindicações sociais (COVRE, 2010).

A interligação entre exercício da cidadania e o trabalho posta na legislação educacional está colocada também na própria história da cidadania, como discorre Covre (2010), uma vez que muitas das revoluções da história humana que objetivavam democratizar a cidadania tinham como bandeiras a valorização do trabalho e do ser humano enquanto trabalhador.

Ainda em diálogo com Covre (2010), com o desenvolvimento das sociedades capitalistas, não só os escravos trabalham e os “cidadãos” fazem política, mas todos trabalham, e pelo trabalho são santificados consoante orientação da *ética religiosa* (WEBER, 2004), ao mesmo tempo em que desejam fazer política tendo, dessa forma, os direitos iguais assegurados. Assim, eclode o questionamento à cidadania restrita à classe burguesa, que, seguindo o estilo do exercício cidadão do grego clássico, permite apenas aos mais cultos e elitizados debater política e a organização da cidade.

À vista disso, Tonet (2005) visualiza que o marxismo faz crítica à cidadania burguesa e alarga a noção de que é necessária a formação política dos trabalhadores para motivá-los a construir direitos iguais, como ação prática da própria cidadania, ou seja, cidadania não é só exercer direitos, mas o direito a lutar por eles. Uma formação, igualmente, que faça os trabalhadores perceberem que a conquista dos direitos foram todos alcançados e não foram concessões por parte da burguesia. Portanto, a vinculação entre cidadania e trabalho é um movimento necessário à justiça social, e a escola é uma instituição indispensável nesse processo.

De forma concorde, Costa (2010) aponta que a escola deve empenhar-se em oferecer aos estudantes instrumentos para que participem das decisões democráticas, não devendo o entendimento ser visto conforme a perspectiva histórico-filosófica de cidadão em que o agente político legisla ao ser detentor de conhecimentos teóricos ou eruditos. Por outro lado, cidadania é assimilada nos PCNEM, segundo Costa (2010):

[...] enquanto prática política deve garantir basicamente: o estabelecimento do ser votante e atuante de movimentos sociais; e que tal prática se dê de forma efetiva, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, na tentativa de superar as injustiças sociais, assim como o estabelecimento da solidariedade e cooperação. (COSTA, 2010, p. 122).

Apesar de novamente evocar o cidadão como o agente político votante, o documento do MEC aciona outra dimensão política, sendo ela a que vai além da prática do voto: cidadão é aquele que atua nas demandas da comunidade, por meio dos movimentos sociais, por exemplo, configurando, assim, uma participação política ativa e constante. Entre nesse aspecto também a dimensão da solidariedade, que emerge como expressão dos valores humanos que são essenciais à prática cidadã na coletividade. A esses valores⁴² elencados, Maia (2014) menciona que nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN+)⁴³ (BRASIL, 2006) a igualdade, a liberdade e autonomia são colocadas como horizontes comuns tanto para a educação quanto para a cidadania.

Feijó (2017) apresenta que preparar o estudante para o exercício da cidadania, como anseia a LDB de 1996, é capacitá-lo para pensar democraticamente e ter uma visão crítica que valorize o coletivo. Assim, inculcar nos estudantes a importância do respeito e do bem viver, a dimensão da coletividade, são tomadas como marcações basilares da educação, para além dos saberes puramente científicos ou teóricos das ciências membros da estrutura curricular.

Havemos de reconhecer que todo o currículo assume a responsabilidade de debater sobre a atuação do estudante na sociedade de maneira positiva, porém são as ciências humanas e sociais que cunham na escola as reflexões sobre a vida dos indivíduos inseridos no grupo social, haja vista que foram preocupações fundantes das mencionadas ciências.

⁴² A respeito disso, Silva (2000) compreende que os valores republicanos são tomados como motivação e referência para a noção de formar para a cidadania. Assim sendo, zelar pelas leis e pela integridade da coletividade concretizada pelo respeito à igualdade é assumido por Silva (2000) como valores republicanos.

⁴³ Documento lançado em 2006, pelo MEC, que objetiva complementar as discussões e sugestões didático-pedagógicas colocadas nos PCNEM. O texto é destinado a professores, coordenadores e dirigentes escolares e explicita articulação entre conceitos e competências para cada área do conhecimento, assim como, para cada componente curricular obrigatório do Ensino Médio (BRASIL, 2006).

A agenda política e econômica em dimensão global, assim como o contexto nacional, impacta a política educacional e apresenta as demarcações nas quais a escola deve se enquadrar e formar seus estudantes. Diante disso, Maia (2014) apresenta que a cidadania, em certos documentos educacionais, é vista como sinônimo da prática do indivíduo comprometido com o desenvolvimento do país e, portanto, cidadão é ser um sujeito produtivo.

Assim, apesar de o estudante ser visto como protagonista e como um ator social que deve agir visando ao bem da coletividade em alguns documentos curriculares, esse mesmo estudante é vítima das imposições mercadológicas, que influenciam na organização curricular e, conseqüentemente, no que é discutido em sala de aula. Muitas vezes essa imposição não possibilita o pensamento crítico frente às demandas sociais, nem os direciona à vivência da cidadania enquanto uma ação prática.

Apesar do texto oficial evidenciar que “o processo de conscientização leva à cidadania” (BRASIL, 2006, p. 95), ou seja, a cidadania é concretizada quando se há análise crítica, formação não alienada ou manipulada, mas consciente, Maia (2014) percebe que a cidadania presente no texto do PCN+ pode ser vista como uma competência e mascara as tensões entre cidadania e a lógica do mercado.

Compreendemos que a crítica exposta anteriormente se destina à percepção também de que mesmo os estudantes sendo orientados a, por meio de uma visão polida e sensibilizada, perceberem os dilemas sociais e como cidadãos intervir positivamente, as demandas políticas e a lógica do mercado globalizado impedem que as reais origens dos problemas sociais sejam transformadas.

Na compreensão tida como sociológica, os princípios cidadãos ganham notoriedade na história humana, segundo Moraes (2009), quando demandas culturais e identitárias (étnicas, religiosas, de gênero, entre outras) no século XX foram pautas de militância pelos direitos civis, políticos e sociais. Assim, a interpretação de cidadania, para cientistas sociais, parte de dois principais pilares: a participação na vida social e o exercício de direitos, ou o direito de ter direitos (FREITAS JÚNIOR; POGREBINSCHI, 2010).

Levando em consideração o exposto, compreendemos a cidadania ainda como um processo de construção do entendimento de coletividade, sendo ela uma forma de atuar na sociedade, tomando a prática profissional como uma oportunidade de exercer a cidadania. Por isso, a LDB de 1996 interliga o “exercício da cidadania” com a “formação para o mundo do trabalho”, como uma forma de desenvolver o ser social – enquanto trabalhador –, estruturando a formação humana integral do estudante enquanto cidadão

2.3.1 O processo educacional e o comprometimento com a cidadania

Um ponto de partida que deve ser considerado, segundo Azevedo (1954), para ser pensado quando se afirmar que a educação se destina a tornar o indivíduo um cidadão é questionar o seguinte: “cidadão para qual cidade?”, haja vista que a forma de ver a humanidade e a cidadania altera-se com o tempo e com as circunstâncias locais. A educação, nessa concepção, deve pensar inicialmente quem é e o que se espera desse cidadão, em qual contexto estará incluído.

A cidadania, enquanto prática da liberdade e como um agir consciente na esfera educacional, e vinculada ao ideário da formação humana integral, possibilita-nos entender a escola como um espaço privilegiado da formação cidadã. Para tanto, o conhecimento intelectual é apresentado como um instrumento básico à crítica, conforme Ferreira (1993):

A escola é vista como um espaço político onde se deve ministrar um conjunto de disciplinas de maneira que o jovem adquira o Saber necessário para não se deixar enganar. O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica. (FERREIRA, 1993, p. 221).

Compreendemos que o fato de a escola ser reconhecida como um espaço político não consiste em ver a educação como campo de construção partidária, tendenciosa ou ainda doutrinadora, mas em vê-la na qualidade de um espaço propício para formação da mentalidade democrática, que inclusive é assumida como um alicerce para o exercício da cidadania.

Escola como espaço político é compreendê-la, além do mais, como um ambiente próprio de problematização dos dilemas sociais à luz da sensibilidade do olhar crítico e dos estudos teóricos e científicos debatidos nos componentes curriculares. Ressalta-se, a propósito, que o estudo das ciências da linguagem, naturais, exatas e humanas permitem concretizar a formação crítica e humana.

Assim, formar para o exercício da cidadania não é tão somente discutir problemas sociais ou política, mas é entender a economia através da matemática, a pluralidade cultural por meio das ciências da linguagem, as desigualdades sociais por meio do estudo do adoecimento da população mais carente, enfim, o caminho do formar o cidadão passa pela produção do conhecimento. Ainda consoante Ferreira (1993):

A educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de

subordinação semelhantes. Esta pode ser a cidadania crítica que almejamos. (FERREIRA, 1993, p. 229).

Assim, a formação cidadã visa à liberdade dos estudantes e tende a compreender o exercício do poder como uma ferramenta para construir igualdade social, e não uma instituição repressora ou impositiva, mas democrática e acessível a todos. Essa noção relaciona-se com a dimensão prática da cidadania. Silva (2000), outrossim, ao questionar o que significa na realidade o educar para a cidadania por meio da escola, ressalta a dimensão da cidadania não só no âmbito da reflexão, mas provocando um impactando concreto na esfera social. Afirma Silva (2000):

Educar nessa direção é compreender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino. (SILVA, 2000, p. 64).

Assim, a cidadania pode ser compreendida como a prática dos valores sociais construídos coletivamente na sociedade pela força da cultura. Ser cidadão, portanto, além do respeito à norma jurídica instituída, é a ação do respeito à coletividade entre os demais membros do organismo social. Quando a educação se destina a formar para a cidadania, é tendo foco não só o estudante, mas também a sociedade (isso ao considerar o que ele pode fazer ecoar na comunidade em que está inserido). O objetivo é transformar a sociedade por meio dos valores.

Ao considerar o cenário discutido em Silva (2000), de uma sociedade com fortes tradições segregacionistas, como o Brasil, a organização escolar assume postura política e questionadora. Podemos entender que a referida instituição ao questionar e convocar à mudança assume sua postura crítica e comprometida com a dimensão cidadã dos seus estudantes, estruturando, assim, uma cultura cidadã.

A defesa da transformação para melhoramento da sociedade como fruto da aliança entre educação e cidadania é também defendida por Carvalho (2016), que apresenta:

A educação para a cidadania não pode ser apenas uma transmissora de informações, na qual o indivíduo tenha conhecimento de seus direitos e deveres, mas sim, deve levar em conta os espaços de vivência dos procedimentos de igualdade e solidariedade, tendo em vista o exercício reivindicatório e de reflexão dialógica sobre as demandas necessárias para a melhora nas condições da vida em sociedade. (CARVALHO, 2016, p. 128).

Assim, as ciências humanas, por exemplo, não contribuem com a formação cidadã quando se esgota em descrever ou compreender as lutas pelos direitos ocorridos na história, mas quando indo além do estudo ou a narração de algo como um fato histórico isolado motiva a plena vivência dos direitos conquistados e instiga para a construção de reivindicações de novos direitos. Desse modo, formar para o “exercício da cidadania” é formar para a conscientização e a solidariedade, para a reflexão e a prática.

Ademais, ainda em relação ao ressoar da formação cidadã na sociedade, afirma Tonet (2005):

[...] formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante das desigualdades sociais e se engajassem na sua superação; que compreendessem e assumissem praticamente que a sua realização pessoal implica também a realização das outras pessoas. Formar cidadãos seria formar pessoas para uma participação social ativa, conscientes da importância e de sua intervenção na condução dos negócios públicos. [...] formar indivíduos cada vez mais livres. (TONET, 2005, p. 154).

O compromisso, mais uma vez, é com a liberdade, com a compreensão e ao mesmo tempo o comprometimento dos discentes em forma ativa de militar em prol da igualdade de todos, sendo garantidos os direitos necessários para o bem viver. Ser ativista não só no sentido da ação prática dos movimentos sociais ou partidária, mas por meio da postura ética em seu cotidiano, por meio da produção do conhecimento que priorize o desenvolvimento social e habilite os estudantes a agirem de forma livre das imposições postas na sociedade, sejam elas oriundas da classe política ou dos grupos hegemônicos.

Tais formulações ressaltam, portanto, que a escola contribui na formação do cidadão por meio dos estudos acadêmicos e através da vivência, da socialização, do convívio social nas relações dentro da própria escola, que em consequência extrapola os limites institucionais e geográficos.

Nesse sentido, é possível o entendimento de que é importante “ [...] a escola assumir o compromisso de trabalhar a educação de maneira que possa contribuir para a aquisição dos conhecimentos dos direitos, como reivindicá-los e, também, como ampliá-los” (SILVA, 2000, p. 67). A educação tem um propósito que extrapola a dimensão (in)formativa, no sentido do conteúdo teórico: um compromisso social cidadão. Quando a escola assume tal postura, ela se torna, segundo Mota (2005), um instrumento para compreender criticamente os direitos e os deveres, visando à cidadania.

Mota (2005), entretanto, chama a atenção para que a educação, quando estabelecendo como prioridade a formação cidadã, não se limitar ao que chamou de “perspectiva intelectualista” (MOTA, 2005, p. 227), pois além do ser intelectual o estudante assume, por meio da educação, um compromisso com o seu grupo. A sensibilidade não pode ser um caminho apaixonado, pautado em fanatismo, mas uma análise sensível e crítica a partir de uma reflexão teórico-conceitual.

Numa educação, portanto, que é vista como um mecanismo de mudança social, que instiga nos estudantes a luta consciente e crítica pela efetivação dos seus direitos, percebe-se que a Sociologia, ao trazer os debates históricos e críticos da conquista de direitos, a consciência coletiva e social, desenvolve uma singular importância no pleno desenvolvimento dos estudantes.

Frente a isso, entendemos ainda que as circunstâncias políticas interferem diretamente na relação entre trabalho e educação, ao passo que essas dimensões humanas (trabalho e educação) estabelecem duas mediações do homem conforme Tonet (2005):

O trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Não é preciso dizer que, indiretamente, também o trabalho medeia a relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como a educação medeia a relação entre o homem e a natureza. Contudo, a educação não é a única atividade a mediar aquela relação. [...] é por intermédio disto que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como indivíduo.⁴⁴ (TONET, 2005, p. 140).

É possível vislumbrar que há relação entre homem e natureza por meio do trabalho, assim como entre indivíduo e sociedade por meio da educação. Tais relações empreendem o trabalho e a educação como mecanismos de formação humana integral e, imediatamente, de formação cidadã. Entendemos ainda que a partir do momento em que a educação realiza as mediações apresentadas por Tonet (2005), insere o indivíduo num contexto social e o faz responsável por transformar a sociedade, visando à igualdade, garantida pela dimensão natural do homem, e à dignidade humana, por meio do trabalho como recurso cidadão.

Assim sendo, entendemos que a relação entre educação e cidadania é direta, já que o processo educacional tem como sua finalidade instruir o indivíduo para agir em sociedade e atuar no mundo do trabalho, visando à conscientização e prática cidadã. É a partir dessa lógica

⁴⁴ Entendemos que o uso da expressão “homem” se refere à dimensão do sujeito enquanto “natural” (*homo sapiens*), ou seja, uma definição de espécie que se relaciona com a natureza. Essa expressão é alterada para “indivíduo” quando o autor estabelece a relação desse mesmo ser com a sociedade, logo essa palavra conduz ao entendimento que se reporta ao animal racional inserido numa cultura e, portanto, alterado, formado, instruído socialmente.

que são elaboradas as propostas pedagógicas, estruturas curriculares, políticas públicas educacionais, enfim, a instituição escolar.

Nesse movimento, apontamos como a Sociologia, enquanto componente curricular, opera na formação cidadã dos estudantes na Educação Básica e quando integrada à Educação Profissional sobretudo de nível médio.

2.4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

O processo de formação e prática da cidadania exige do espaço escolar, conforme expõe Charlot (2013), um comprometimento específico: instruir o povo ao estabelecer relação entre cidadania e política, debate que deve estar presente na escola. O autor expressa ainda que a cidadania, ao partir da noção política, deve estar associada ao esclarecimento da população, e o espaço da sala de aula deve empenhar-se nessa tarefa racional (CHARLOT, 2013). Portanto, a educação tem como requisito a instrução científica e histórica, como análise contextualizada, objetivando fundamentar a visão crítica e reflexiva.

Freire (1996) afirma que o processo de ensino-aprendizagem deve pensar o discente composto de múltiplas habilidades e dimensões, sendo necessário, por isso, alguns saberes⁴⁵ à prática educativa, mas que tenha como objetivo central uma prática educativo-crítica que potencialize atuar e transformar o mundo, como atitude cidadã. Sobre isso discorre Freire (1996, p. 114): “O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”.

A educação, portanto, é uma forma de intervir no mundo, como prática cidadã, uma especificidade humana. É assim principalmente no espaço da educação profissional, em que para potencializar tal atuação oferta-se a formação técnica para prática profissional e cidadã no mundo do trabalho, na sociedade.

De forma a contribuir diretamente com a formação cidadã, a Sociologia, consoante Sarandy (2004, p. 124), assume encargo de levar à sala de aula mecanismos que deem “condições para um aprendizado que permita uma interferência consciente na sociedade por parte de seus cidadãos, a fim de que sejam garantidas as mudanças necessárias à superação dos

⁴⁵ Assumimos que os saberes necessários à prática educativa discutidos por Freire (1996) não se esgotam no professor, mas atingem a todos que gerenciam, estruturam e promovem o processo de ensino-aprendizagem, como prática de libertação do sujeito. São saberes necessários: liberdade, autoridade, autonomia, ética, estética, cultura, humildade, consciência, entre outros, que associamos como essenciais à formação humana integral.

desafios atuais da sociedade”. Nesse sentido, o saber científico deve assumir um teor transformador, deve ser significativo. A sociologia traz na sua gênese a importância de pensar de forma metodológica a análise social, partindo da isenção de juízos de valor, ao reconhecer que cidadania está associada de forma direta à vida em sociedade (SARANDY, 2004).

Moraes (2011) apresenta que a relação entre o ensino da sociologia e a formação cidadã, na educação básica, é de proximidade – apesar de ressaltar o entendimento de que o referido componente curricular não pode ser visto de forma messiânica, tendo em vista que tal incumbência afere-se a toda educação básica no que tange ao interior e exterior da sala, espalhando-se em todos os componentes curriculares. Pensamento concorde encontra-se nos próprios documentos do Ministério da Educação, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006), que reconhecem a limitação da Sociologia em formar cidadãos, algo contrário ao pensamento em que se eleva a seguinte compreensão:

No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples⁴⁶ (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (BRASIL, 2006, p. 104).

Destarte, as orientações curriculares reconhecem a singularidade da Sociologia e demais ciências sociais que debatem de forma científica a sociedade desde suas implicações iniciais. Assim, o documento (BRASIL, 2006) defende a presença do mencionado componente curricular na educação básica ao perceber o comprometimento desse campo teórico com a formação cidadã dos indivíduos.

Em articulação com tal defesa, Moraes (2011) apresenta que a justificativa para inclusão da Sociologia na educação básica pode ser dividida em dois momentos, sendo eles:

[...] a institucionalização do ensino de Sociologia no ensino médio buscou sua legitimação social e política no significado de cidadania: na primeira metade, baseado no significado de cidadania para Nação, isto é, amor à pátria,

⁴⁶ Apesar do texto elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC referir-se às sociedades tribais como simples, essa ideia é cabível de crítica, pois todas as sociedades são complexas e históricas. Inclusive, Boas (2004) sugere pensar as sociedades com particularidades históricas, logo, não é possível visualizar todos os arranjos sociais numa única linha evolutiva, mas “a multiplicidade de linhas (convergentes e divergentes) difíceis de serem unidas num sistema. Em vez de uniformidade, a característica notável parece ser a diversidade” (BOAS, 2004, p. 54).

nacionalismo (universal), de adaptação do indivíduo à sociedade. Na segunda metade, baseado no significado de cidadania para o Estado, sustentado pela noção de identidade (particular) para transformação da sociedade. (MORAES, 2011, p. 19).

Nos dois momentos, portanto, a cidadania era tomada como dimensão cívica, evocando as dimensões de nação e de consciência coletiva, especialmente a hegemônica; no segundo momento, com o crescimento dos movimentos sociais e populares, o teor do debate altera-se, levando consigo uma mudança na forma de ver a Sociologia no espaço da educação, como uma ciência crítica e empenhada em compreender e defender a prática cidadã.

Tendo em conta o apresentado por Fernandes (1980), a Sociologia é vista com notáveis finalidades na escola secundária, como debatidas no início deste capítulo: acionava o empenho do mencionado ensino em possibilitar aos estudantes aprimoramento de ferramentas para que os estudantes atuem na vida política, como prática cidadã que envolve, por sua vez, a dimensão dos direitos e deveres. Tal ciência é vista pelo citado teórico como um instrumento de formação cidadã.

Contudo, o ensino da Sociologia é convocado a ser questionado recorrentemente, reconhecendo que a formação cidadã não se esgota no ensino das Ciências Humanas, ao passo que deve ser um empenho coletivo da malha escolar e social. Diante disso, discorre Mota (2005):

Justificar a sociologia em virtude da formação para a crítica e para a cidadania pressupõe preparar os jovens para “um depois”; eles precisam aprender certos conteúdos para um dia exercer essas condições. E a escola não faz parte da trama social atual? Nela não se exerce a crítica e a cidadania? Argumentar a importância do conhecimento sociológico segundo aquele horizonte pode negar aos jovens a participação política; protela-se essa possibilidade em vista dos seus “desinteresses, descompromissos, apatias. (MOTA, 2005, p. 99).

Assim, a Sociologia deve provocar, no meio escolar, uma prática política e cidadã no cotidiano da escola e da sociedade vivenciada pelo jovem já enquanto educando do ensino médio. Isso de maneira a motivar o pensamento no contexto da educação profissional, por exemplo, em que a atuação no mundo do trabalho deve promover a vivência cidadã, não só quando os estudantes estiverem na condição de egressos das instituições, mas pensadas e executadas no espaço coletivo da escola, a qual, por seu turno, deve propiciar oportunidades de ação política.

Nessa preocupação com a vivência do discente enquanto membro da escola, Oliveira (2013) convoca a pensar o ensino de Sociologia na educação básica para além da formação

cidadã, já que associar as Ciências Sociais na escola como sinônimo de cidadania tornou-se uma justificativa conservadora e vazia para pensar qual a singularidade da mencionada ciência.

Sendo assim, a Sociologia deve objetivar mais do que formar para cidadania ou para o estudante egresso da escola. A formação cidadã não deve se limitar à Sociologia (NEUHOLD, 2014), tampouco limitar o objetivo do ensino das Ciências Sociais na escola básica. Ademais, não cabe tão somente ao componente curricular de Sociologia reflexões sobre as demandas sociais, mas deve ser uma preocupação determinante do fazer pedagógico da escola.

2.4.1 Ensino de Sociologia, cidadania e educação profissional

Pode-se perceber que na proposta da integração curricular realizada nas instituições de educação profissional os debates sobre cidadania não se esgotam nos componentes curriculares da área das Ciências Humanas, mas devem perpassar todo o fazer pedagógico e didático, até mesmo do núcleo tecnológico. Ademais, deve-se ressaltar que a integração do debate e formação sobre/para cidadania e debates técnicos não está recluso ao núcleo articulador.

Inegavelmente, principalmente no cenário da educação profissional, nas instituições que dedicam-se à estruturação do currículo integrado, a conscientização do trabalhador sobre as demandas sociais expressa-se como essencial, a fim de potencializar a sua atuação no mundo, aspirando a “mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (FREIRE, 1996, p. 123). A formação do cidadão consciente e transformador causa impacto em toda malha social, por isso o debate e estudo teórico-reflexivo da política, da história, das dinâmicas e mutações da economia, do direito e da cultura devem ser garantidos aos educandos, concretizando um projeto educacional pautado na liberdade. Discorre Freire (2014):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto se sentirão desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na sua própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2014, p. 98).

Os problemas sociais históricos e os contemporâneos dilemas sociais devem ser postos aos estudantes como oportunidades para atuação na condição de jovem cidadão. Ainda no cenário da educação profissional em que os educandos têm sua formação técnica, mas que não

descharacteriza a importância social e humana, enlaçando-se com o “desalienar” (FREIRE, 2014) do discente, tem-se a própria funcionalidade da Sociologia na Educação básica, como discorrem Guimarães Neto, Guimarães e Assis (2012). Trata-se de propiciar o distanciamento e estranhamento da própria cultura, do mundo em que se vive, a fim de provocar a reflexão crítica e a mudança. Colocam Guimarães Neto, Guimarães e Assis (2012):

Ao experimentar o distanciamento, o indivíduo aprende a compreender valores que sua cultura não pratica, a admirar hábitos que ele não cultivava e respeitar as culturas que não age como a sua. Aprende também a avaliar, de maneira mais questionadora, sua própria cultura. Livrar-se do preconceito e ganha autocrítica. (GUIMARÃES NETO, GUIMARÃES E ASSIS, 2012, p. 31).

Assim, se o ensino de Sociologia estimula uma educação cidadã pautada no distanciamento, objetivando a crítica e o fim do preconceito, pode-se perceber que a Sociologia e a própria educação assentam suas bases também na compreensão do indivíduo e da cultura em consonância com as formulações teóricas e conceituais da Antropologia, como o Relativismo cultural⁴⁷. Este, em oposição ao pensamento evolucionista, analisa as culturas de forma não etnocêntrica, em consonância com as suas particularidades históricas.

A autocrítica mencionada, como manifestação do questionar a respeito da própria cultura, a formação social e histórica na qual o próprio estudante se insere, parte da compreensão considerada clássica – levando em conta o campo teórico da Antropologia, em consonância ao que discorre Laplantine (2006) – que, presos a uma única cultura, somos míopes quanto à nossa e cegos quanto às outras. O ensino de Sociologia, além de motivar o relativismo em relação a outras culturas, convida a enxergar melhor a sua própria por meio do distanciamento, objetivando a extinção do etnocentrismo, que, segundo Laraia (2001), é responsável pela existência de conflitos sociais.

Frente a isso, é possível entender que tais práticas próprias do ensino de Sociologia – o estudo do relativismo – materializam a formação humana integral dos estudantes e contribuem diretamente com ela, conforme expõem os PCNEM (Brasil, 1999, p. 40): “[...] relativizar seria, dentro de nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da cidadania plena”. A educação que visa à formação cidadã é feita, ainda segundo Freire (2014), em diálogo com o mundo e com a cultura (com a dimensão antropológica), ou seja, além dos muros da sala de aula.

⁴⁷ Expressão associada ao antropólogo Franz Boas (1858-1942), teórico que ao reconfigurar a conceituação de Cultura é considerado pai da Antropologia americana.

É meritória a percepção da Sociologia como baluarte do debate reflexivo e relativista. A importância de levar a temática da cidadania em articulação com a reflexão dos aspectos culturais para a sala de aula fundamenta-se ao percebermos a disparidade entre classes sociais no Brasil e em consequência da impossibilidade de muitos acessarem seus direitos ou ainda por estarem na condição de terem seus direitos violados ou fragilizados.

Nesse percurso, podemos perceber que a Sociologia e o seu ensino na realidade da educação básica, inclusive no campo da educação profissional, vincula-se com a formação cidadã do estudante. No entanto, o mencionado estudo no ensino médio deve ultrapassar as fronteiras curriculares e tornar-se uma vivência comum da escola.

Ser cidadão é, como discorrem Guimarães Neto, Guimarães e Assis (2012, p. 23): “[...] mais do que estar contido na sociedade, é, fundamentalmente, contê-la, no sentido de que o indivíduo só pode se sintonizar com as necessidades de uma sociedade à medida que toma consciência do todo que se faz parte”. Portanto, a partir do momento em que o componente curricular de Sociologia, assim como toda a esfera educacional no Brasil, aponta a necessidade da formação cidadã, indica-se também uma preocupação com a identidade social do estudante e de interligar sua finalidade com as problemáticas sociais.

Assim, a sociologia assume a função na educação básica, segundo os princípios legislativos nacionais, de ser uma “Sociologia Cidadã”, ou seja, uma ciência que pretende intervir na realidade social ou mais especificamente colaborar na construção do cidadão social e político que busca a transformação da realidade, conforme entende Moraes (2009), assumindo, desta maneira, um teor intervencionista, por meio dos discentes, em prol da justiça social no âmbito político, cultural e econômico. Inclusive, quando se refere ao ensino de Sociologia, os PCNEM (BRASIL, 1999) expõem que o exercício da cidadania deve se dar em todos os espaços da sociedade.

Ao adotar, mesmo que por via da obrigatoriedade, o estudo sociológico na sala de aula, a educação básica assume um compromisso social. No que diz respeito à educação profissional, esse debate aciona compromissos, tais como destinar ao mundo do trabalho, à sociedade, jovens conscientes e cidadãos com a finalidade de atuarem de forma crítica e ativa, reconhecendo que a prática produtiva não é uma ação isolada ou individual, mas ação coletiva que causa impacto no entorno social (SEVERINO, 2000) ao mesmo tempo em que torna o trabalhador responsável pelo bem-estar da coletividade.

Assim, a formação cidadã no espaço da EP, mediado pelos componentes curriculares e demais espaços e momentos de formação constitutivos da escola, fundamenta-se no alertar aos estudantes-trabalhadores para os sinais de quando o trabalho deixa de ser espaço de liberdade

e construção humana para ser campo de degradação do indivíduo. Ser cidadão, por fim, é estar resistente frente às reclamações e imposições puramente mercadológicas postas na instrução escolar ao mesmo tempo em que se estará atento e sensível às reais necessidades próprias e coletivas.

Quando a escola básica, sobretudo na educação profissional, une a formação para o ser cidadão com o ser trabalhador, permite uma mediação pedagógica assentada na perspectiva da formação humana integral, que, por sua vez, é uma formação que:

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.⁴⁸ (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Assim, no campo da educação profissional, o ato de unir a formação para atuar no mundo do trabalho com a instrução acadêmica e científica além de configurar a formação humana integral, ao partir da noção de Trabalho como princípio educativo, tem como norte a formação de trabalhadores para além das ânsias do capital: objetiva formar cidadãos.

É visível que a noção de “exercício da cidadania” perpassa por um compromisso assumido pelo estudante, submetido ao processo de educação formal e institucional, em empenhar-se no bem social e apregoando o respeito à diversidade ao mediar conflitos, promover a ciência, a cultura e a tecnologia, visando à inclusão social.

E inserida nesse contexto, as Ciências Sociais, notavelmente a Antropologia, ao contribuir com esse processo no espaço da EP, tem como ressonância o estímulo à prática do respeito como um valor cultural e universal e a diferença entre os povos interpretada sob a tutela da complementariedade. Partindo disso, entendemos que tal debate contribui para que o estudante, agindo enquanto técnico, enxergue a pluralidade social não como limitação, mas origem e finalidade da sua produção e atuação técnico-profissional.

Tendo percorrido sobre a relação existente entre o ensino de Sociologia e a formação cidadã, sobre as conceituações e interpretações a respeito da cidadania enquanto consciência e ação prática e ao percebermos a relação necessária e direta entre formação cidadã e formação para o mundo do trabalho, conforme a LDB de 1996, direcionamos na seção que se avizinha a

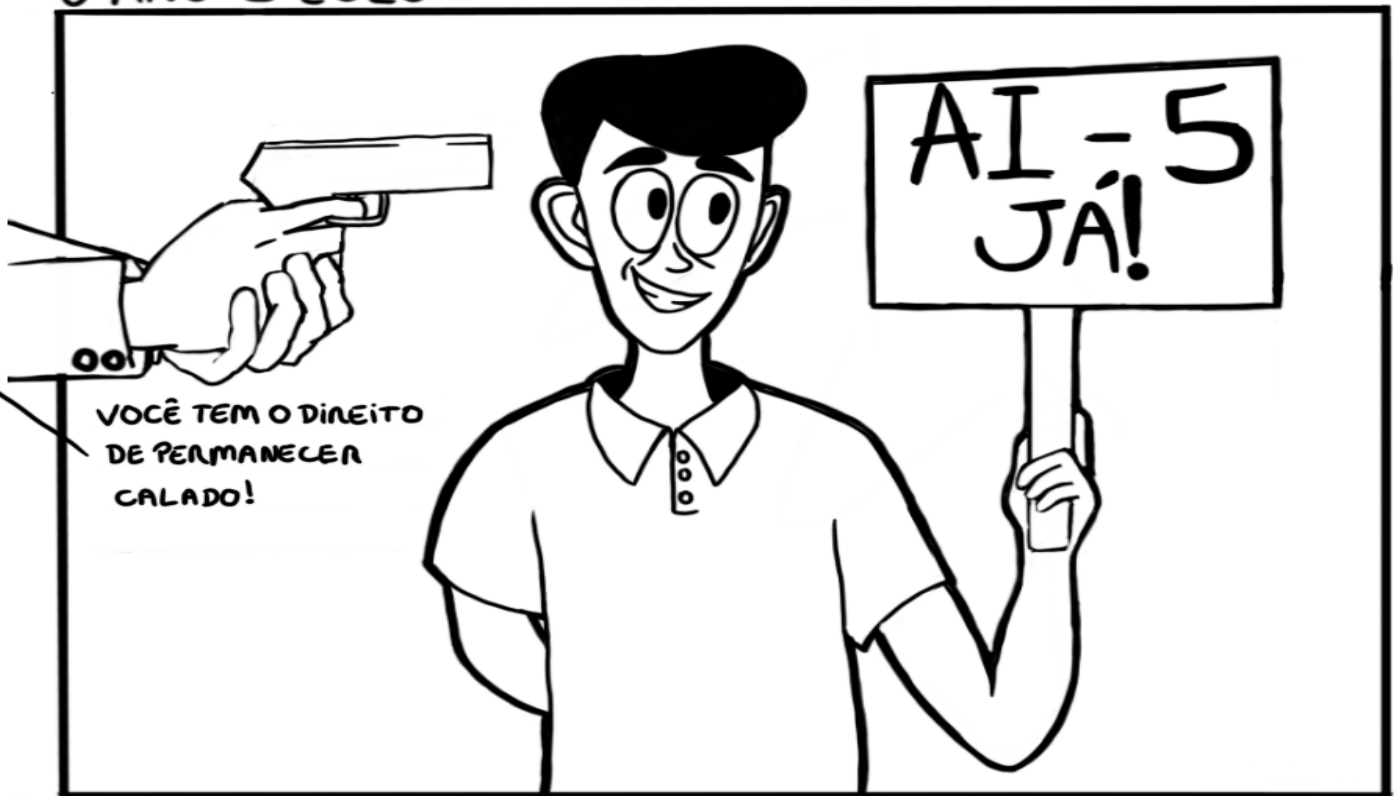
⁴⁸ Por dualidade estrutural entendemos a oferta do ensino técnico, voltado à prática de um ofício destinando-se aos indivíduos de camadas populares e ensino científico voltado aos filhos da elite (PACHECO, 2015). Desta forma, tinha-se uma “escola pobre para os pobres e destinavam-se a preparar os filhos dos operários” (MOURA, 2008, p. 8). Tal cenário estabelece a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual (CIAVATTA, 2005).

reflexão sobre o trabalho e sobre a interligação entre ensino de Sociologia e formação para o mundo do trabalho.

O ANO É 1984



O ANO É 2020



LIRIEL A.

Política, direitos e movimentos (2020)

Liriel de Andrade

Eixo 3 - Política

3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A “FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO” NO IFRN

O analfabeto político

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem de decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior dos bandidos, que é o político vigarista, pilantra corrupto e lacaio dos exploradores do povo.

Bertolt Brecht (1987)

Discorreremos e analisamos, nesta seção, a relação entre o ensino de Sociologia, formação para o trabalho e formação humana integral e cidadã a partir das concepções curriculares e princípios pedagógicos e políticos assumidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir da estruturação curricular iniciada em 1995 enquanto Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), passando pelas iniciativas assumidas pela mesma instituição já com a identidade de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Tal análise objetiva perceber de que maneira as manifestações econômicas e políticas, sejam locais ou globais (e até mesmo as conjunturas internas), interferiram/definiram o fazer didático da Instituição e em quais circunstâncias se deram os debates das Ciências Humanas, especialmente os sociológicos.

Para isso, partimos, da reflexão sobre noções teórico-conceituais fundamentais da EP desenvolvida no Brasil – dentre elas, trabalho em seu sentido ontológico e como princípio educativo, politecnicidade, omnilateralidade e formação humana integral. Isso ao objetivarmos compreender as inspirações que fundamentam o IFRN em suas propostas curriculares e sociais.

O mundo do trabalho, como manifestação da formação humana integral e cidadã, articula-se diretamente com a reflexão sobre as instituições sociais, assim como determinismos gerais que influenciam na dinâmica escolar, especialmente a economia e a política. A formação cidadã é vista como um espaço de consciência e, a partir dela, uma ação prática na sociedade. A política, por seu turno, como discutido no eixo 3 do ensino de Sociologia no IFRN e apresentado por Liriel Andrade (2020) no desenho que abre esta seção, é um espaço de ação coletiva, de construção de um projeto societário, de liberdade de escolha e de participação. Contudo, quando essa consciência é fragilizada ou até mesmo há o “analfabetismo político”,

abre-se espaço para retrocessos e ideologização do coletivo.

Brecht (1987), com colocações fortes e inquietantes, aponta que a falta de um letramento e de uma compreensão política tem como grave consequência a ausência desses “analfabetos” nos espaços públicos, o que abre precedente para os que “entendem de política” agirem enquanto desejos exploratórios e irresponsáveis. Assim, sugerimos que é preciso uma formação crítica, para que os estudantes da EP atuem politicamente no cotidiano visando à democracia, cidadania e ética, especialmente no espaço do trabalho.

Nesse sentido, apontamos uma reflexão teórico-conceitual sobre o trabalho em seu sentido ontológico e como os arranjos sociais capitalistas enxergam a atuação dos indivíduos enquanto trabalhadores.

3.1 OS SENTIDOS DO TRABALHO HUMANO: DA DIMENSÃO ONTOLÓGICA À FORÇA PRODUTIVA

No campo da teoria sociológica, o trabalho sustenta uma importante discussão, principalmente ao considerar que há críticas ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, que motivou a estruturação de uma ciência que estivesse atenta às transformações advindas da reformulação das bases do mundo do trabalho – que ascendia no despontar da contemporaneidade. Portanto, autores clássicos (tidos como fundadores da Sociologia) partem da reflexão sobre a dinâmica social instaurada a partir Revolução Industrial (1760 - 1840).

A Sociologia, desde seu marco introdutório enquanto ciência, dedica-se a assumir o mundo do trabalho como objeto de estudo⁴⁹. Durkheim (2008) apresenta o trabalho como espaço de construção de vínculos sociais, ao estabelecer laços de solidariedade orgânica, apresentando as greves de trabalhadores como causadores das fragilidades de normas/regras sociais, o que denominou de “anomia social”.

Weber (2004) apresenta o caráter dignificante que o trabalho passa a exercer na esfera social, especialmente a partir da Reforma Protestante (1571-1648), que reconfigurou os sentidos do trabalho, transmutando de um sentido de ação flagelante a mecanismo de glória, principalmente no âmbito espiritual.

Marx (2009), por seu turno, estrutura ferrenha crítica ao pensamento capitalista ao perceber que o modo de produção – a dimensão econômica – apresenta-se como a infraestrutura

⁴⁹ Offe (1989) entende que o trabalho foi assumido como a “pedra fundamental” dos estudos da teoria social, sobretudo entre os cientistas sociais clássicos. Ele coloca que para o marxismo todas as relações humanas (sociais, políticas e culturais) têm gênese na produção material.

da sociedade, sustentando e, sendo assim, a base fundante e mediadora da superestrutura, que, conforme Althusser (1985), comporta em si dois níveis, sendo eles: o jurídico-político (direito e Estado) e a Ideologia (campo das ideias religiosas, morais, políticas, etc.). Assim, as ideias, o campo ideológico, tem como base o modo de produção (ALTHUSSER, 1985)⁵⁰. A base social (infraestrutura) diz respeito ao fator econômico, ao modo de produção, portanto, uma estrutura social que adota os padrões capitalistas de produção será tida como uma sociedade capitalista.

É essa base econômica (modo de produção) que define a estratificação social. Para Marx e Engels (1998, 2009) e Marx (2013), nas sociedades capitalistas, essa distribuição dos indivíduos se dá por meio de classes sociais (o proletariado – os trabalhadores – e a burguesia – detentora dos meios de produção –), que, por sua vez, estabelecem constante relação de luta, oposição entre elas⁵¹.

Nesse cenário, o trabalho pode ser entendido como um critério basilar para entender o lugar de cada indivíduo na esfera social. Para uns, o trabalho é uma ferramenta para o lucro; para outros, uma forma de inserir-se no mundo, mas sendo necessário vender-se ao capital, ao burguês. Essa forma de enxergar o trabalho o entende como uma ação assalariada, ou seja, como um meio de subsistência (ANTUNES, 2006), que, em Marx (2013) é classificado como “trabalho abstrato”. Contudo, em seu sentido ontológico, o trabalho é entendido como um processo de (trans)formação do homem, de si e da natureza, que seria forma, segundo Marx (2013), vital (LUKÁCS, 1981).

Ademais, o trabalho visto na sua dimensão ontológica como um valor intrínseco à dignidade humana pode ser associado à prática cidadã, como interpreta Ciavatta a partir de Lucács: “É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista” (CIAVATTA, 2005, p. 8).

Assim, a partir do momento em que o trabalho é visto como condição à cidadania,

⁵⁰ Em 1890, Friedrich Engels escreve, em carta endereçada a Joseph Bloch, que “o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real” (ENGELS, 1980 apud SIQUEIRA e PEREIRA, 2019, p. 152). Ele, contudo, assim como Karl Marx, não via o fator econômico como único determinante da estrutura social. Na carta, ele aponta que a economia, de fato, é a infraestrutura, a base, mas muitos outros vetores da superestrutura (a luta de classes, a jurisprudência, a política, a religião, por exemplo) exercem sua notável influência e, às vezes, agem de forma preponderante nas lutas históricas. Esse pensamento, para o filósofo, estaria dialogando com a concepção do materialismo histórico. Ademais, o modo de produção traz todas as dimensões da sociedade por ser em si a própria existências da sociedade, tendo em seu cerne fatores múltiplos, como economia, política, cultura etc.

⁵¹ Marx e Engels (2009), no Manifesto do Partido Comunista, apresentam o Socialismo e o Comunismo como propostas políticas e econômicas para resolução da exploração vinda da lógica do capital. Nesses formatos de organização social, por meio da reestruturação do modo de produção e no campo ideológico, a igualdade entre todos é assumida como um princípio basilar.

percebemos que a união entre estas duas dimensões sociais do indivíduo, mesmo no contexto das sociedades capitalistas, reserva ao cidadão-trabalhador um espaço de crítica, questionamento e até mesmo de inserção, participação e decisão na sociedade.

Ainda discorrendo sobre a compreensão do Trabalho na dimensão ontológica, é possível entender que tal ação estabelece múltiplas relações, entre elas:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 5).

Portanto, o mencionado autor aciona a concepção de que a transição do homem enquanto ser natural (animal) para o homem social é a prática do trabalho, que por meio da aplicação da força física e criativa permite ao homem o manipular da natureza visando a seu bem-estar. Inclusive, para Marx e Engels (1998), o homem pode ser distinguido dos animais por diversas características, como a religião ou a consciência, por exemplo, sendo o que mais teve influência nesse processo o momento em que ele começou a produzir meios para subsistir. Portanto, o trabalho pelo homem aparta-se ainda da ação praticada pelos animais, pois aquele exerce uma atividade vital consciente e que objetiva uma finalidade, determinando, para alcançar tal fim conscientemente, os meios e possibilidades, orientando, dessa forma, a ação humana (MARX, 2013 apud BERTOLDO, 2015).

Fundamentando-se nos estudos de Marx, conclui Bertoldo (2015, p. 90) que “o trabalho consiste num processo dialético cujo ponto de partida é o ato de pensar ou planejar determinada ação e o ponto de chegada, uma ideia tornada real, concreta, objetivada”, ou seja, de forma complexa o trabalho humano – atividade vital – estrutura-se desde antes da produção material ou da criação do produto de subsistência, mas já se origina na ação criativa e consciente humana do planejamento, da predisposição, efetivando-se no desencadear e concretizar da produção. Outrossim, o trabalho não pode ser visto como uma ação puramente instintiva, ao passo que é por meio dele, segundo Dias (2014, p. 32) “[...] que o homem se faz partícipe do seu próprio processo de construção [...], atua na natureza e a modifica para atender às suas necessidades de subsistência e se objetivar nos produtos de sua atividade transformadora”.

Dessa forma, a fonte criadora da sociedade é a força da criatividade do indivíduo social em transformar a natureza por meio do trabalho. Por isso, o trabalho do homem além de

provocar o trânsito do homem-natureza para homem-social origina a sociabilidade e a coletividade, ao passo que é trabalhando que os indivíduos fundam relações entre si, haja vista que a existência do ser social é condicionada pelo trabalho (DIAS, 2014).

Nesse sentido, a potencialidade do trabalho em gerar a existência do ser social é também ressaltada por Marx (2013, p. 167), que define tal ação humana da seguinte forma: “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Dessa forma, o autor entende o trabalho como indispensável à vivência em sociedade – organismo vivo –, pois exerce função protoforma do ser social e, por isso, é uma categoria responsável pela autoconstrução humana que conduz esse ser social ao pertencimento do gênero humano (BERTOLDO, 2015).

Frente a isso, para Bertoldo (2015), o trabalho para Marx exerce função de assegurar duas existências, sendo elas: do indivíduo, por meio da busca e desenvolvimento do que alimentar-se, vestir-se, beber, entre outras necessidades biológicas; e, ao mesmo tempo, da sociedade, ao considerar que o trabalho media as relações entre os atores sociais. Tais garantias provocam a transformação, pelo indivíduo, da natureza e a sua autotransformação de forma cíclica e contínua. Isso porque, à medida que o ser social sente necessidades, supre-as com o trabalho, novas necessidades vão emergindo e esse movimento torna-se cada vez mais complexo.

Considerando o contexto de exploração do trabalhador, visando ao lucro da classe burguesa que robustece a oposição entre as classes sociais, é visível que o trabalho deixa de ser entendido conforme sua essência primeira (ontológica) para ser visto como uma ação de venda da força humana a terceiros, objetivando, por parte do trabalhador em prol da sua própria sobrevivência, uma ação que provoca o sacrifício e a degradação do próprio trabalhador (MARX, 2011). Há um movimento de tornar o trabalho como ação alienada e fetichizada ou ainda que subordina o trabalhador aos interesses do capital, dentre os quais o lucro⁵².

Arelado ao desenvolvimento do capitalismo o trabalho passou a perder o seu teor subjetivo de força, o qual o estimula e o faz percebê-lo como uma atividade vital (OFFE, 1989). Como aponta Sennett (2005), das numerosas consequências do trabalho na sociedade capitalista, tem-se o que chamou de “corrosão do caráter”. Ao entender caráter como “valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros”

⁵² Em Marx (2008, 2013), a alienação provoca o fetichismo, logo, é um movimento que gera a perda da autonomia do trabalhador dentro do processo produtivo ao alterar o sentido real do trabalho humano, ao passo que o capital aumenta seu domínio e acúmulo de riqueza.

(SENNETT, 2005, p. 10), o autor sugere pensar que até mesmo as dimensões mais internas e subjetivas do trabalhador são colonizadas pela lógica do capital.

Alves (2011), de forma símil, entende que a subjetividade do trabalhador é capturada pelas técnicas de manipulação utilizadas pelos aparelhos midiáticos do capital, e isso acomete o trabalhador ao considerar que a classe burguesa é detentora dos aparatos de dominação ideológica.

Frente a isso, Antunes (2007) aponta que o trabalho exercido como atividade livre ou por meio da autoatividade, com redução de jornadas de trabalho, pode ser visto como um retorno ao entendimento da dimensão ontológica e transformadora do trabalho – movimento que não é afim à lógica capitalista predominante na contemporânea sociedade de classes.

Assim, a escola que forma novos trabalhadores fundamentada na lógica da formação humana integral pode ser um meio de concretizar as transformações no mundo do trabalho. Afirma Tonet (2016, p. 81): “a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade”. Nesse sentido, além de conferir outro sentido ao trabalho, a educação fundamentada nesses princípios visa a estruturar um projeto societário igualitário entre todos os indivíduos.

Marx, de acordo com Bertoldo (2015), entende ser impossível fazer melhorias na estrutura capitalista, já que tal sistema é perverso, desumano e limitador e, portanto, regulador de direitos. Contudo, é possível ressaltarmos que, independentemente do formato societário, a luta pela garantia e efetivação dos direitos deve ser constante, como também interligada com as necessidades dos indivíduos. Assim, indicamos a necessidade de todos os indivíduos empenharem-se na melhoria social e diminuição das desigualdades.

Apesar desse cenário, reconhecendo as características da lógica capitalista e de forma empenhada em minimizar os impactos opressores presentes no mundo do trabalho, o IFRN prontifica-se em pensar como formar o estudante filho da classe operária, para que ele atue no mundo do trabalho da melhor forma (com sólido conhecimento humano-social e profissional) e exerça o trabalho pautado na configuração primária do trabalho, ou seja, como ação criativa, livre, conscientemente social e responsável.

Mesmo reconhecendo ser necessária uma transformação da estrutura social, o espaço escolar pode ser uma instituição que provoca reflexão no seio da sociedade. Ao adotar a perspectiva da formação humana integral como princípio, segundo Bertoldo (2015), fundamentando-se nos estudos marxistas, entende-se a educação com uma função de desenvolver as capacidades humanas, que são ilimitadas.

O IFRN, aliás, como será discutido nesta seção, prontifica-se em compreender o cenário

social que se impõe à esfera educacional na maior parte de sua trajetória institucional, mesmo com relativas fragilidades, e entende como necessário formar humanamente o trabalhador, apesar das configurações degradantes do capital. Em diálogo com o debate posto sobre o legado da reflexão dos estudos sociológicos e análise crítica sobre as dinâmicas históricas e filosóficas do Trabalho, Naves (2014) formula que:

O trabalho é uma construção histórica, uma construção dos sujeitos e de suas subjetividades individuais e coletivas. Dada sua complexidade e diante das mudanças técnicas e sociais contemporâneas, compreender o trabalho é compreender também as sociedades nas quais ele se desenvolve. (NAVES, 2014, p. 9).

Portanto, o trabalho por ter sua dimensão criativa e interligada ao ser social, que se altera por força da história e da cultura, está continuamente em mutação, sendo indispensável a uma instituição ofertante de EP, como o IFRN, estar atenta a essas transformações.

De forma a fazer ressoar o que Giroux e Simon (2002, p. 95) defendem sobre a noção de que “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”, ao mesmo tempo em que Freire (1999) percebe a escola como um ato político, interpretamos que o currículo e sua proposta institucional podem ser assumidos como expressão política (SILVA, 1999), já que a seleção dos conteúdos e a metodologia institucional reverberará uma concepção pedagógica assentada na dimensão política.

3.1.1 O trabalho como princípio educativo

A categoria Trabalho, no IFRN, é assumida em seus documentos institucionais basilares, políticos e pedagógicos não só como um fim último da instituição (conceder ao estudante uma formação técnica), mas como princípio educativo, sobretudo considerando o art. 2º, III do Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014⁵³. Este apresenta “centralidade do trabalho como princípio educativo” como uma das premissas a ser considerada pela Educação Profissional no Brasil.

Ciavatta (2008) entende que assumir o Trabalho como princípio significa promover uma real articulação entre Educação e Trabalho. Tal articulação se funda na percepção do caráter formativo que o trabalho expressa e na concepção de educação enquanto ação humanizadora.

Dessa forma, EP não é vista como um espaço de mera instrução ou qualificação em seu

⁵³ Sancionado pela então presidente da república Dilma Rousseff.

sentido reduzido, mas de ampla formação do ser visando à dimensão humana. Ademais, esse processo educacional que objetiva a humanização dos estudantes ao formar para o trabalho esforça-se em superar a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (CIAVATTA, 2005).

Marx (2011) aponta que foi no espaço do trabalho que brotou a educação do futuro pautada na união do trabalho produtivo com ensino e ginástica, elementos básicos para a produção de indivíduos desenvolvidos plena e integralmente.⁵⁴

Além disso, Costa (2018) aponta que ter o trabalho como princípio significa ver o indivíduo como sujeito histórico à medida em que cada pessoa deixa sua marca na história por meio das transformações e criações oriundas do seu trabalho. No mesmo campo reflexivo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 60) entendem que o trabalho possibilita “[...] criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades”. Portanto, um projeto educacional que se vincula com essa interpretação sobre o trabalho objetiva formar o agente social pensando-o em sua integralidade (sentido ontológico), e não o entendendo como uma engrenagem industrial.

Ainda em relação à compreensão de tomar o Trabalho como princípio educativo no contexto da EPT, Ramos (2010, p. 52-53) discorre da seguinte forma: “o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”. Dessa forma, é ver o trabalho de maneira contextualizada e ao mesmo tempo compreender o resultado do trabalho humano como algo constituído por vários saberes fartos de história e cultura. Esta forma de entender o trabalho como princípio educativo é, para Ramos (2010), um dos pressupostos da integração curricular, que pensa as ciências de forma articulada e interligada.

Para estabelecer relação entre Trabalho e Educação faz-se necessária a problematização dos espaços que formam a esfera escolar (princípios pedagógicos, a estruturação curricular, os conselhos, infraestrutura etc.), onde se realiza o processo formal da Educação. Todavia, esse espaço escolar, que tem fundamentação básica formar os estudantes integralmente visando à atuação deles no mundo do trabalho e serem cidadãos ativos (BRASIL, 1996), é alvo de iniciativas econômicas e políticas que deturpam a sua real finalidade, especialmente na esfera da EPT.

⁵⁴ Marx fundamenta seu pensamento nas ideias do socialista utópico Robert Owen (1771-1858). Owen sugeria que a reforma social devia vincular-se à busca da felicidade, harmonia e cooperação, sendo um movimento esvaziado de conflito (BOTTOMORE, 2001).

Ciavatta (2015) entende e logo critica que a EP no Brasil, por vezes, é vista como um espaço correspondente aos interesses do capital (que interfere nas políticas educacionais), produzindo uma formação aligeirada e negligenciando a pluralidade e complexidade do ser-trabalhador. Simões (2010), de forma concorde, reconhece que as transformações no processo de produção influenciam de forma decisiva no papel da educação e da formação profissional, atingindo a trajetória das pessoas.

As reflexões colocadas atestam o que Grasmci (1980 apud ATTILIO, 2010) apontava sobre a existência notória de um movimento de sacrificar a escola do trabalho pela escola do emprego, ou seja, a instituição escolar quando negligencia o processo educacional que visa a formar o estudante para ser agente criador e transformador da sociedade pelo seu trabalho e se estrutura a partir do objetivo de restringir-se em repassar alguns ditames da profissão para que esse estudante atue de forma “manual”, mecanizada e apartada da crítica e cidadania.

Althusser entende que a Escola, diferentemente dos Aparelhos Repressivos do Estado, que, por sua vez, atuam pela força repressiva⁵⁵, pode ser um exemplo de um Aparelho Ideológico do Estado, que, agindo pela ideologia, coloniza a identidade, a subjetividade e as ideias dos indivíduos. Os Aparelhos Ideológicos, independentemente de quais sejam, contribuem para um mesmo objetivo: “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração” (ALTHUSSER, 1958, p. 62-63). Dessa forma, a escola é vista como atuante incisiva em prol da disseminação do pensamento dominante.

O currículo escolar revela em si a identidade da instituição educacional, haja vista que é nele onde estão postos os saberes que formarão o estudante sob os princípios políticos, didáticos e pedagógicos assumidos. Assim, quando a escola tende a reverenciar os ditames da ideologia das classes dominantes, conforme Althusser (1985), ela elenca componentes curriculares que atendam às necessidades do dominante e, além de formar em consonância ao capital, ela reafirma, no interior da escola, as distinções de classe, inclusive entre os próprios estudantes (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

Bourdieu e Champagne (2007) expressam que o currículo escolar pode servir como forma de reprodução cultural dominante, ao considerar que, a grosso modo, os conhecimentos discutidos na escola são mais acessíveis aos estudantes da classe média, os quais, conseqüentemente, tendem a lograrem êxito, ao passo que os de classes baixas tendem ao fracasso escolar. Quiçá tal interpretação possa ter fundamentado a separação entre escola para ricos (motivados a serem trabalhadores intelectuais) e escola para pobres (motivados a serem

⁵⁵ Contudo, Althusser (1958) aponta os Aparelhos Ideológicos também fazem uso da força, sendo ela a simbólica.

trabalhadores manuais) com currículos adaptados a cada formato institucional, considerando o insucesso de uns no interior da escola, em atenção a determinação do pensamento dominante.

Apesar da referência empírica dos autores Bourdieu e Champanhe (2007) ser o sistema escolar francês dos anos 1950, podemos compartilhar do entendimento e aplicá-lo ao contexto da EPT no Brasil, que, a partir do momento em que a integração curricular leva aos estudantes filhos dos trabalhadores (os não membros das classes dominantes) do EMI conhecimentos intelectuais e manuais, possibilita-lhes questionarem as imposições do capital.

Assim, a instituição que adota o Trabalho como princípio educativo assume o compromisso para com a comunidade escolar em ofertar um projeto educacional integrador empenhado em enfraquecer a relação dicotômica entre trabalho manual e intelectual e pretende limitar a injunção do capital próprio às classes dominantes. Com isso, o currículo escolar é tomado como uma ferramenta questionadora e de militância.

Fernandes (1980) aponta para a concepção de que o ensino escolar precisa reconfigurar a sociedade ao compreender que “ele poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais” (Fernandes, 1980, p. 106). Isso acaba provocando a transformação social – em várias dimensões –, não sendo uma ação puramente individual do agente que se encontra submetido ao processo.

Frente a isso, é necessário estabelecer mecanismos institucionais que propiciem uma estrutura educacional pautada na formação humana integral dos estudantes, provoquem positivo impacto na malha social e concretizem o Trabalho como um princípio educativo. Diante desse cenário, discorreremos, a seguir, sobre a proposta de uma escola para os filhos da classe trabalhadora, que se ancora nessas perspectivas elucidadas.

3.1.2 Uma escola para os filhos da classe trabalhadora

Nesse cenário, Marx (2011) apresenta que é necessário aos filhos dos trabalhadores que tenham acesso ao processo educacional e, em consequência, a classe operária lograria elevação social. Assim, essa educação deveria pautar-se em três dimensões, sendo elas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 2011, p. 14).

Assim, a defesa do autor é que os trabalhadores tenham uma educação fundada na concepção de formação humana integral, a qual contempla a dimensão intelectual, científica, cultural, além da instrução biológica e a dimensão tecnológica. Essa última servindo de orientação para atuar no espaço do trabalho. Inferimos que o teórico mencionado fundamenta sua concepção de educação pensando o indivíduo de forma ampla e complexa. Tal concepção vincula-se com a defesa feita por Gramsci (1982), que propaga a necessidade de uma Educação Unitária ao expor que:

A crise (Escola clássica para elite e escola técnica para pobres) terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Portanto, o formato educacional que integra os saberes científicos com os técnicos, além de esforçar-se em enfrentar a dicotomia trabalho manual do intelectual, reconfigura o sentido e a finalidade da educação, que não destinar-se-ia aos "dignos à cidadania"⁵⁶, mas a todos, possibilitando-lhes uma formação imprescindível para atuarem no mundo do trabalho de forma crítica.

Marx (2011) expõe ainda que a formação deve compensar os maléficis inconvenientes da divisão do trabalho, que impede que o trabalhador tenha o real conhecimento, até mesmo sobre o seu próprio ofício e um meio de resolver tal impasse é instaurar uma “formação politécnica” (MARX, 2011, p. 140). Tal projeto de educação, consoante expõe Saviani (2003, p. 144): “[...] implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”.

Assim sendo, a proposição consiste numa “intelectualização” do Trabalho produtivo ou ainda união da instrução intelectual e instrução profissional que conduziria ao aniquilamento do pensamento dicotômico entre Trabalho manual e intelectual, sendo essa noção o alicerce da formação politécnica (SAVIANI, 2003).

A união entre mente e corpo, produção intelectual e manual, é assumida como pressuposto da politecnicia no ensino médio, segundo Simões (2010, p. 113), compreendendo

⁵⁶ Fazendo alusão a democracia praticada na Grécia Clássica, ao considerarmos o que discorre Saviani (2003) que aponta as escolas no mencionado período e espaço histórico como local do ócio produtivo, portanto, destinado a pequena parcela da sociedade a qual era considerada cidadã, como debatemos na primeira seção deste trabalho.

que o conceito: "[...] postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto é que o trabalho humano envolve conjuntamente o exercício de mãos e da mente". Frente a isso, uma educação que não seja politécnica alcança “desenvolvimento unilateral e mutilado” (MARX; ENGES, 2011, p. 47).

Dessa forma, a escola que une ciência, corpo e trabalho e que objetiva formar o estudante em sua integralidade motiva o desenvolvimento do ser humano em sua omnilateralidade, fazendo dela uma instituição que objetiva formar não só para o desenvolvimento de técnicas no espaço do trabalho. Tal conceituação é posta nos escritos de Karl Marx⁵⁷ como uma educação com formatação contrária ao que se chamou de Formação Unilateral, que, por sua vez, trata de inculcar as noções alienadas, sobretudo a concepção individualista, reforçando a exploração de uma classe social por outra, figurando o que chamou de Luta de Classes.

A formação omnilateral, portanto, pensa o indivíduo não de forma limitada (unilateralmente), mas interferindo nos “aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.” – aberto, logo, ao saber múltiplo e plural (SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 284).

A partir dos estudos nas obras de Marx, Manacorda (2007) define:

A onilateralidade⁵⁸ é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 90).

Sendo assim, a Educação deve propiciar a formação do homem cidadão questionador e criativo, compreendendo sua posição como transformador. As perceptivas educacionais conduzem a enxergar o estudante de forma integral, e, portanto, a escola deve reconhecer as múltiplas dimensões do sujeito e contribuir para sua formação por completo, ou seja, integral. Contudo, a finalidade da Formação humana integral não é somente o estudante, mas como aponta Tonet (2016):

⁵⁷ Contudo, não se atribui a Karl Marx a origem do termo omnilateralidade.

⁵⁸ Manacorda (2007) faz uso da expressão de onilateral que assumimos como sinónima de omnilateral.

[...] formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. (TONET, 2016, 78).

Dessa forma, a formação humana integral, além de perceber o estudante de forma complexa, objetiva que esse seja hábil em cooperar, por meio do trabalho e da justiça social, com a transformação da sociedade, principalmente na comunidade em que está inserido.

Ao analisarmos os PPPs de 1997 a 2012 do IFRN, é visível a percepção do quanto as instituições escolares, as de EPT, recebem a influência política, ideológica e econômica emergente da sociedade e do capitalismo dependente. Mesmo, como discorre Bertoldo (2015), as mudanças das políticas educacionais vão alterando-se com o passar do tempo porque o capital empenha-se em reger o espaço educacional, e como ele (o capitalismo) vai desenvolvendo continuamente novos contornos e necessidades vai, conjuntamente, impactando e reconfigurando a educação. Contudo, é notório o esforço questionador do IFRN, conforme apresentam os documentos institucionais, em estruturar um projeto educacional sob a égide da formação humana integral, preocupada com a formação politécnica e omnilateral.

Ademais, ainda considerando esse cenário, as Ciências Sociais, quando levadas ao espaço da sala de aula do IFRN por meio dos componentes curriculares e/ou temáticas sociológicas, empenham-se em contribuir com esse formato educacional assumido pela mencionada escola de EPT, visando a formar para o mundo do trabalho e, para isso, entendendo o trabalho como atividade humana – e não como algo puramente força-produto a ser vendido. Essa categoria, o trabalho, é assumida pela Sociologia, como pôde-se perceber durante o percurso deste capítulo, enquanto um objeto de estudo, reflexão e crítica. Ao fazê-lo, contribui-se significativamente com a alfabetização política dos estudantes, mostrando as articulações e iniciativas econômicas, a serem exercidas por eles, enquanto egressos da instituição, a respeito do cotidiano e do mundo do trabalho.

Para a Ciavatta (2015), o trabalho, em seu sentido ontológico, é constituído de ação transformadora que repercute na natureza e na sociedade. A educação, de maneira similar, também provoca transformação. O trabalho e a educação apresentam-se como ações humanizadoras, integrais e basilares aos indivíduos sociais. Assim, considerando o percurso histórico do IFRN, podemos entender que ele se empenha em estabelecer sólida relação entre educação e trabalho.

3.2 NEOLIBERALISMO E SOCIEDADE NA PROPOSTA CURRICULAR DA ETFRN DE 1997

O pensamento neoliberal eclodia na década de 1990 no cenário mundial, reconfigurando as bases sociais, políticas e econômicas, atingindo diretamente os fundamentos educacionais por meio de reformas políticas (SAVIANI, 2013b). Ainda nesse contexto, especialmente a compreensão da educação comprometida com a formação para o (mercado de) trabalho, afirma o mencionado autor:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo [...]. (SAVIANI, 2013b, p. 429).

Evidencia-se, portanto, que a escola dos anos de 1990 haveria de pautar-se em formar seus estudantes a serem hábeis e úteis ao capital, que se apresentava como flexível, sendo um formato de produção típico das sociedades contemporâneas e que altera o próprio sentido do trabalho.

Formalmente, a flexibilização ataca a burocracia rígida, ao passo que gera mais liberdade, celeridade e variedade da produção. Todavia, o novo formato impõe novas formas de controle e privações ao trabalhador (SENNETT, 2005). Assim, nesse contexto de flexibilidade, a escola haveria de colaborar com a lógica dominante, treinando os jovens trabalhadores para múltiplas funções de forma que pudessem ser aproveitados de diversas maneiras pelo capital. Esboça-se, nessa perspectiva, uma estrutura de desvalorização humana ao se ter um projeto educacional que objetiva o bem-estar do sistema produtivo, e não a formação ampla do estudante.

A Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1997, apresentava uma proposta em ressonância ao cenário vivenciado na esfera econômica nacional e sob impacto da Reforma dos 1º e 2º graus fixados pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁵⁹. Esta, em meio

⁵⁹ A referida Lei foi alterada pelo Parecer nº 76 de 1975. Esse instrumento normativo foi necessário, segundo Cunha (2014), ao se reconhecer a necessidade de normas, melhores definições para o desenvolvimento da formação técnica nas escolas de 2º grau, sobretudo ao reconhecer-se a falta de financiamento público, carência de docentes, dificuldade na cooperação com empresas, entre outras dimensões. Kuenzer (2001) compreende que tal parecer reconhece a complementação entre os saberes da educação geral e formação especial (técnica). Todavia, o documento oficial representa um descompromisso da instituição escolar com a generalização da formação profissional.

às mudanças ali colocadas, propunha a formação profissional obrigatória aos discentes da última etapa da Educação Básica ao evocar a ideia de progresso ou ainda de desenvolvimento do processo produtivo, situando-se nas alianças políticas e econômicas assumidas pelo Brasil. Nesse panorama, o Ensino Médio ficou responsável pelo encaminhamento de indivíduos com formação técnica especializada às forças produtivas, mesmo que de caráter restrita ou rudimentar.

A ETFRN (1997, p. 9) entende que “o sistema educacional brasileiro objetivava democratizar o acesso de todos os segmentos sociais à escolarização e, ao mesmo tempo, propiciar igualdade de oportunidades no mercado de trabalho”. Isso se deu, segundo o PPP da ETFRN (1997), por meio da iniciativa governamental da Lei nº 5.692 de 1971, e é ancorando-se nela que esboça sua proposta pedagógica⁶⁰ e descreve como função social:

Destina-se, portanto, a **transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos** que possibilitem ao aluno um **padrão de competência técnico-profissional** para atuar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população, assim como **ampliar a compreensão do meio social**, como condição para interferir na sociedade e transformá-la em função dos interesses coletivos. (ETFRN, 1997, p. 49, grifos nossos).

Dessa forma, a instituição, frente à comunidade, propõe-se a formar os filhos da classe trabalhadora para a atuação no mercado de trabalho sob a perspectiva imposta pela economia vigente, ou seja, não assentada prioritariamente na formação cidadã, mas sim na técnico-profissional, sendo a transformação social ou ainda da comunidade do trabalhador como a última funcionalidade da escola de EP mencionada.

O texto apresenta que a referida escola assume a noção de padrão de competência como orientação principal para formar seus estudantes. Podemos inferir, diante disso, que tal formatação dos discentes é estipulada pelo capital, que determina os parâmetros da produção e quais competências são necessárias para atendê-los. Para isso, o processo educacional se dá ao transmitir conhecimento científico e tecnológico. Consideramos que a expressão de transmissão esteja interligada à ideia de repasse de informações (muito ligada à lógica pedagógica liberal tecnicista) que influenciou a Lei nº. 5.692 de 1971 e, em consequência, a ETFRN.

⁶⁰ A LDB vigente era a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que entrou em vigor no governo de Emílio Médici, terceiro presidente do regime militar, estrutura de governança estatal que fez das Ciências Sociais ideologizadas, enfraqueceu o ensino de História e Geografia e, com isso, faz emergir os Estudos Sociais, ao passo que a Educação Moral e Cívica substituiu Filosofia e Sociologia (SILVA, 2007). Contudo, no período da publicação da proposta curricular da ETFRN, em 1997, havia reflexões nacionais que visavam à elaboração de nova LDB.

Contudo, apesar das imposições dos ditames capitalistas e, em alguns momentos, da lógica do capital estar notável na redação da proposta curricular, a escola técnica, ao discorrer sobre os fundamentos do currículo, faz referência à concepção histórico-crítica e milita contra as formas de entender a educação como espaço puramente de formação de mão de obra. Descreve-se que a educação não deve desprezar o debate sobre o cotidiano do estudante, haja vista que ele contribui com a promoção do sujeito que seja capaz de intervir e modificar a vida concreta (ETFRN, 1997).

Em ressonância à reflexão posta, é possível perceber uma revelia crítica enquanto instituição de EP ao contexto social e político dos anos de 1990. Apresenta o documento:

1. Uma mudança de postura teórico-prática dos segmentos envolvidos com a formação técnico-profissional, no sentido de superar a dicotomia formação do homem-cidadão/formação do técnico-profissional. 2. Uma formação técnico-profissional que considere a perspectiva de vinculação entre cidadania e tecnologia. 3. Um conjunto de estratégias que possibilitem a materialização de padrões de qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como o aprimoramento dos recursos humanos, a partir da implementação da nova proposta curricular. (ETFRN, 1997, p. 11).

O currículo posto à época, por conseguinte, expõe: “o novo currículo da ETFRN enfatiza o domínio do saber nos campos da ciência, tecnologia e cultura, sem que isso signifique o armazenamento de informações estáticas e acrílicas” (ETFRN, 1997, p. 49). Podemos estabelecer uma interligação entre a perspectiva assumida pela instituição com as colocações teóricas que percebem a educação como dimensão complexa (MORIN, 2003). Na educação complexa, a necessidade dos processos de ensino e de aprendizagem pauta-se na elaboração de cabeça “bem feita”, e não “bem cheia” de informações que não provocam formação ou reflexão. Ademais, esforça-se na quebra, mesmo que inicialmente, da dualidade estrutural que persistia na educação pública brasileira.

Portanto, a Formação Profissional que capacita para atuação ativa no Mundo do trabalho vincula-se ao compromisso para com a formação do ser social em suas múltiplas dimensões⁶¹, sintonizando-se não apenas com as necessidades econômicas ou mercadológicas, mas provocadoras de transformação social. A escola, segundo Kuenzer (2001), quando se articula às necessidades do mercado de trabalho, é um serviço ao capital, pondo em condição inferiorizada o trabalhador, prática que não deve concretizar-se, haja vista que a escola possui uma função social e o seu currículo deve contemplar tal anseio. Assim, debater sociedade,

⁶¹ Tendo como fundamento a noção da Escola Unitária discutida por Gramsci (1982).

cidadania e ação humana faz-se de caráter fundante.

Todavia, apesar de reconhecer que a educação está integrada a uma dimensão global que busca “[...], além do desenvolvimento das habilidades cognitivas, a formação ético-valorativa e a preparação para o mundo do trabalho” (ETFRN, 1997, p. 19), a mesma instituição coloca que é a sociedade o ente definidor do que é ético-valorativo e o mundo do trabalho. Dessa forma, há um movimento dialético no documento que permite entender a escola como espaço de formação de princípios, ao mesmo tempo em que compartilha essa centralidade com a sociedade, que, por sua vez, considerando o referido contexto histórico, padroniza seus princípios a partir da lógica do capital.

À vista disso, a Escola Técnica se expressa determinada em propiciar desenvolvimento humano, crítico, político e cidadão que capacite e direcione para o mundo do trabalho. Para que esse objetivo institucional se efetive, é necessário um currículo, que é entendido por Silva (1999) como um percurso que a escola adotará para alcançar os objetivos institucionais. Contudo, esse documento norteador (o currículo) é diretamente influenciado pelos princípios políticos e econômicos hegemônicos na esfera social. Ainda assim, apesar das imposições mercadológicas emergentes no Brasil, a ETFRN (1997, p. 19) esboça que seu currículo deve “[...] propiciar aos educandos a internalização de princípios morais e de um sistema de valores”, não se apresentando de forma a ser reduzida a uma instituição que forma mão de obra, e sim jovens e adultos atentos primeiramente aos princípios morais: um compromisso, mesmo que de forma fragilizada, com a formação integral⁶² dos estudantes.

Sendo assim, a ETFRN entende que “os princípios norteadores do currículo” devem considerar várias habilitações teóricas e práticas. Os conhecimentos da linguagem, por exemplo, são tidos como uma habilidade necessária por ser essencial para comunicação. Entre outros tópicos a serem considerados na elaboração e concretização do currículo escolar deve considerar:

[...] d) formação de atitudes e convicções indispensáveis ao enfrentamento de problemas e situações da vida real, à ampliação das diversas formas de participação na sociedade, e ao exercício da liberdade intelectual e política. e) percepção das relações existentes entre sociedade – trabalho – escola, explicitando as contradições existentes e as tendências reais do setor produtivo. (ETFRN, 1997, p. 14).

⁶² Ressalta-se que no decorrer do texto a expressão formação humana integral não é mencionada. A referida instituição só irá reportar-se a essa conceituação a partir da Proposta de reestruturação curricular do CEFET-RN de 1999, a ser discutida no percurso desta seção.

Assim, a Escola Técnica do RN considera ser essencial na estruturação curricular perceber o discente meritório de formação e capacitação para ser agente transformador de cultura e que reaja, imbuído pela procura de soluções, frente aos problemas da sociedade como profissional e cidadão. É substancial a percepção no período histórico que aponta para a direta relação entre sociedade, trabalho e escola, seus percalços e elementos constituintes.

A isso Mészáros (2008), ao defender que a educação deve ir além das necessidades do mercado, além do capital, pontua que a tarefa educacional é de transformação social, entendendo que a mudança na sociedade é inconcebível sem a ativa contribuição da educação, ao mesmo tempo em que para construir uma escola pautada na formação humana integral exige-se empenho da sociedade. Conclui Mészáros (2008, p. 77): “ou ambas (transformação social e educação) têm êxito juntas e se sustentam, ou fracassam juntas”.

A ETFRN (1997), em sua proposta curricular, entende o indivíduo como ser histórico e, por isso, estrutura uma proposta pedagógica atenta às necessidades biológicas e psicológicas dos estudantes, pensando as singularidades de idade e cognitivas dos seus discentes na condição de jovens e adultos, buscando entender como se dá a aprendizagem nessas circunstâncias etárias. Considera também a dimensão socioantropológica e cultural do homem, que consiste em entender os modos de vida e as relações estabelecidas entre eles na esfera social.

Por fim, a ideia de homem que fundamenta a proposta pedagógica da ETFRN (1997, p. 16) é de vê-lo como: “[...] agente de transformações, a educação destina-se a contribuir no processo de promoção do homem, no sentido de torná-lo mais capaz de conhecer os elementos de sua situação concreta de vida, para assim poder intervir e modificá-la”.

Pensando nessa conceituação de homem é que a mencionada instituição de EP esboça ser necessária a superação do ensino puramente prático, considerando a importância do estudo teórico. O texto ainda indica como essencial formar o estudante a partir da (ETFRN, 1997, p. 21): “[...] objetividade, do espírito crítico, do manejo das categorias, da lógica, da flexibilidade do pensar e sua correspondência com as propriedades essenciais das coisas para a resolução dos problemas existentes”.

Assim, a mencionada instituição, assumindo postura conciliadora entre formação integral e exigências do capital, entre ensino teórico e prático, torna sua proposta curricular complexa ao permitir uma abordagem dos saberes e do trabalho com teor crítico.

3.2.1 Os estudos sociais e a Sociologia na ETFRN de 1997

A instabilidade da presença e do ensino da Sociologia (e das Ciências Humanas de forma

geral) no espaço da educação básica está diretamente relacionado aos desdobramentos da educação profissional assumidos no Brasil (SILVA, 2004), primordialmente com a Lei nº 5.692, de 1971, que estrutura um movimento de desqualificar a obrigatoriedade da Sociologia, destinando-a, junto a outras 104 disciplinas, a ser optativa ao serem priorizados os saberes ligados a EP.

Contudo, essa lei referenciada tem dispositivos alterados através da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Em meio às mudanças da chamada habilitação profissional, tem-se a ampliação na flexibilização curricular, permitindo, assim, um maior espaço destinado às Ciências Humanas e Sociais. Com isso, a Filosofia é inserida no núcleo comum. Já a Sociologia não foi citada na lei como integrando o grupo comum, sendo direcionada à parte diversificada do currículo, como aponta Santos (2004):

Para alcançar o objetivo da profissionalização, o 2º grau teve seu currículo dividido em núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada. O núcleo comum seria constituído pelas disciplinas escolhidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), de caráter obrigatório em todos os cursos. [...] E na parte diversificada seriam incluídas aquelas disciplinas listadas pelos Conselhos Estaduais para a escolha da escola. Tais disciplinas teriam como objetivo o aprofundamento da educação geral e a especialização dos mínimos profissionalizantes. (SANTOS, 2004, p. 145).

Dessa forma, a ETFRN (1997) apresenta em sua base científica e tecnológica um subgrupo intitulado de conhecimentos científicos e tecnológicos. Estudos sociais, portanto, apresenta-se como um componente curricular que contemplava as disciplinas História, Geografia e Sociologia, sendo essa a única oportunidade de o estudante acessar conhecimentos e reflexões ligadas à sociedade e à cidadania. Cada disciplina possuía carga horária de 120 horas independentemente do curso⁶³. É perceptível que, nesse momento, a noção sobre Trabalho e Sociedade encontrava-se de forma atenuada e diluída.

Ademais, é prudente perceber que Estudos Sociais pode ser entendida conforme várias concepções moldadas segundo o pensamento hegemônico. Para Santos e Nascimento (2015), os Estudos Sociais no Brasil assumem três compromissos específicos: no primeiro momento, ainda sem obrigatoriedade, tem-se o objetivo de divulgar conhecimentos das Ciências Sociais, todavia, priorizando conteúdos de História a partir de datas e nomes importantes, a fim de despertar o civismo nacional e permitir, com isso, que o jovem se percebesse como integrante da sociedade, da história; no segundo momento, objetivou-se a união entre as enunciações

⁶³ A ETFRN, nesse contexto referenciado, oferecia os cursos de Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços (Turismo e Hotelaria) e Tecnologia Ambiental.

teóricas e a vida cotidiana do aluno; e, no terceiro momento, iniciado na década de 1960, as questões sociais assumem centralidade para instruir o aluno na dimensão cidadã.

Assim, os estudos sociais – representando as ciências humanas e sociais – ao considerarmos o limitado espaço na estrutura curricular, leva-nos a perceber que tais saberes estavam numa condição periférica. Com isso, o estudo crítico e contextualizado sobre o mundo do trabalho e as dimensões da cultura humana, científica e filosófica estão significativamente com espaço limitado. Inclusive, tal cenário expressa o desaparecimento da Sociologia (SILVA, 2004).

3.2.2 A lógica Neoliberal, competência e habilidades na proposta de reestruturação curricular do CEFET-RN em 1999

A educação brasileira estava acolhendo os novos direcionamentos para a EB postos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que avançava em várias demandas, apesar de não discorrer com propriedade a respeito da Educação Profissional. O momento histórico é singular tanto pela vanguarda do documento e as ansiedades envolvidas quanto pela frustração dos progressistas⁶⁴.

Além disso, os caminhos norteadores da Educação Profissional, incluindo diretamente seus currículos, alterados por força do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997⁶⁵, coloca a obrigatoriedade da separação entre Educação Básica e Educação Profissional, forçando, dessa forma, as instituições federais de ensino – incluindo diretamente o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) – a adaptar as Propostas Curriculares até então vigentes.

Cunha (2005) discorre que a referenciada LDB, analisando a questão da formação para atuar no mundo do trabalho, apresenta uma concepção “profissionalizante” ao ensino médio, em oposição à compreensão “profissional” da educação técnica. O fato da LDB de 1996 apresentar que a escola deve vincular-se com o mundo do trabalho e só depois mencionar a prática social é assumido por Cunha (2005) como prova desse entendimento.

O Decreto nº 2.208 de 1997, que objetivava regulamentar o art.36, § 2º da LDB, de

⁶⁴ Pacheco (2012) apresenta que, no cenário constituinte e posterior à LDB 9.394, de 1996, a disputa centrava-se em dois polos estanques. Para uns propositores a Lei deveria promover uma EPT “deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico” (PACHECO, 2012, p. 19); para outros, a EPT deveria estar atenta e subordinada à lógica do capital. A LDB, portanto, segundo o mesmo autor, reforça a dualidade histórica que incentiva a separação entre a formação humana integral e a EP.

⁶⁵ Sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

1996, tratando da formação técnica, reconfigura a EPT e, com isso, motiva a educação a voltar-se exclusivamente para formação em atenção às necessidades do capital, negligenciado a dimensão humana e social do trabalhador. Tal interpretação pode ser feita ao considerarmos os quatro objetivos da Educação Profissional, segundo o decreto referenciado. São eles:

I - Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o **exercício de atividades produtivas**. II - Proporcionar a formação de profissionais, **aptos a exercerem atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação. III - Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus **conhecimentos tecnológicos**. IV - Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua **inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho**. (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Levando em consideração os apontamentos do decreto mencionado percebe-se que a EP se destinaria, naquele momento, a contribuir com o crescimento econômico. Ademais, podemos perceber um movimento de fragmentar o saber como medida afim do pensamento neoliberal e ponderar a especialização e flexibilização no espaço produtivo, continuando com o agressivo rompimento com a concepção de trabalho em sua dimensão ontológica.

Além disso, é necessário evidenciar que nos objetivos estipulados a EP não prioriza o trabalhador, mas o processo produtivo, haja vista que visa a promover, no indivíduo, capacidade para exercer um papel no trabalho; formar para servir como especialista no campo do trabalho; especializar conhecimentos tecnológicos; e, por fim, qualificar para que o indivíduo possa desempenhar um papel no trabalho. Ou seja, todas as menções ao trabalhador são associadas exclusivamente ao seu papel enquanto útil ao capital – dando ênfase à noção de competência – e não considerando o trabalho como mecanismo de liberdade, formação, criatividade e afirmação humana. Frente a isso, a SETEC entende que nessa proposta:

[...] o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho enfatizou a fragmentação do conhecimento. Aquilo que era entendido como o desenvolvimento de conhecimento e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, tornou-se uma noção eivada da ideologia mercantil. (BRASIL, 2010, p. 5).

Excessivas foram as justificativas para a elaboração e implantação dessa medida. A oferta dos currículos do Ensino Médio e dos cursos da EP sofreram mudanças que foram apresentadas por meio do Parecer nº 16, de 5 de outubro 1999, que diz respeito às Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNM), evocando as expressões de competência e produtividade/produção repetidas como requisito necessário ao trabalhador formado nas referidas instituições de ensino.

A redação oficial a respeito do currículo indica que a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional permite que ambos sejam realizados plena e independentemente. Expõe o Parecer citado:

A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação. (BRASIL, 1999a, p. 288).

Assim, há uma defesa camuflada da oposição entre trabalho intelectual e manual, haja vista que o EM direciona os estudantes para o mundo do trabalho e, com isso, possibilita uma amplitude maior de possibilidades de inserção nos meios produtivos ao terem acesso ao que chamou de formação geral, que se propõe a ministrar cursos para um mutável espaço do trabalho. Dessa forma, considerando o currículo e, a partir dele, a identidade institucional, (SILVA, 1999) entendemos que ela interpreta a EP com fundamento nos ideários neoliberais.

Alves (2005) apresenta que, nos anos de 1990, no Brasil, emerge a imagem de que o mercado de trabalho necessita de trabalhadores com qualificação para que sejam cada vez mais úteis ao processo produtivo e tenham habilidades para se inserirem nas múltiplas carências do mercado. Isso sob a égide do pensamento neoliberal, empenhado na reestruturação produtiva. Portanto, a qualificação para o citado autor:

[...] passa a ter um novo recorte – é menos considerado "um estoque de conhecimentos/habilidades", mas sobretudo competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis (o que exige uma postura operária proativa ou propositiva). Na verdade, é algo adequado a lógica do Toyotismo, vinculada a captura da subjetividade operária pela valorização do Capital. Surge não apenas como procedimento técnico, mas principalmente como poderosa operação ideológica, capaz de constituir uma nova hegemonia do Capital na produção. (ALVES, 2005, p. 254).

Dessa forma, a qualificação estava para além do repasse ao trabalhador de informações ou habilidades, mas objetivava tornar o trabalhador como competente e fazendo dele um ser proativo e, com isso, compromissado com sua função na produção. Contudo, tal mecanismo

servia para encobrir um processo de alienação, ao passo que promovia ávido crescimento do capital dominante. Tal lógica, portanto, usa do espaço educacional como ferramenta à sua solidificação e perpetuação, como aponta Marx (2011):

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (MARX, 2011, p. 114).

A formação pretendida não se fundamenta no bem-estar do trabalhador, visando à dimensão humana, mas sim para que seja útil ao capital, adaptando-se aos variados instrumentos de trabalho da estrutura capitalista, que são progressivamente aguçados objetivando o lucro.

A Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT). Nela, a competência profissional é definida como (BRASIL, 1999b, p. 2) “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Assim sendo, o documento que orienta a elaboração dos currículos preconiza competência interligada à noção de eficiência que o ofício exercido pelo trabalhador requer.

Tendo em conta o mencionado contexto e as proposições normativas curriculares e pedagógicas no âmbito federal, o CEFET-RN (1999a, p. 18) entende que o seu currículo deve considerar a “direção das habilidades e competências reclamadas pelo mercado de trabalho” e, assim, assume as noções de competência, qualificação e habilidade como objetivos ou orientações pedagógicas principais. Dessa forma, percebemos que o contexto ideológico, econômico e político do Brasil está projetado nos centros de EP. A referida instituição, nesse sentido, define como sua função social:

A formação do **profissional-cidadão** nos diferentes níveis da educação profissional, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, **visando a uma atuação competente no mundo produtivo**, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (CEFET-RN, 1999a, p. 119, grifo nosso).

Com isso, ela tenciona formar profissionais competentes no espaço da produção. Faz-se necessário visualizar o que a mencionada instituição entende por competência, que, em seu

texto normalizador, define como (CEFET-RN, 1999a, p. 127) “a capacidade de mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de atividades produtivas”⁶⁶. Portanto, associando-se à noção difundida pelos documentos normalizadores nacionais, o CEFET-RN elucida competência como um raciocínio e, ao mesmo tempo, uma postura do trabalhador no âmbito profissional, objetivando a agilidade e presteza na produção em reverência ao capital.

Ademais, para a mencionada instituição, a noção de competência é subdividida em seis categorias, sendo elas: técnico-cognitivas, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas (CEFET-RN, 1999a). Podemos agrupar tais subdivisões da competência em dois grupos. O primeiro faz referências à organização e vivências no espaço do trabalho e o segundo grupo a competências ligadas às circunstâncias sociais.

No primeiro conjunto, as técnico-cognitivas dizem respeito ao exercício do pensamento, como entender e resolver problemas; as organizacionais, por sua vez, fazem relação com a capacidade do planejamento e gerenciamento do próprio tempo e espaço de trabalho; e as comunicativas, por fim, ligam-se à capacidade de comunicar-se e expressar-se.

Já no segundo conjunto, têm-se as competências sociais, que se reportam à capacidade de utilizar saberes oriundos da esfera social no trabalho; as comportamentais, que vinculam-se à ideia de ser ativo, criativo; e as políticas, que, segundo o Projeto de reestruturação curricular do CEFET-RN (1999a, p. 129), permeiam todas as outras competências citadas, sendo definida como aquela que possibilita “[...] visão crítica da vida, das relações sociais, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, do conteúdo e das consequências do trabalho humano”. Portanto, todas as “sub competências” fazem referência a habilidades⁶⁷ do trabalhador para o exercício profissional e apenas a última sugere refletir a sociedade com essência crítica.

Tendo em mente o exposto, é visível a constante presença da ideia da flexibilidade no trabalho, ao mesmo tempo em que ser competente/capaz liga-se demasiadamente ao fazer. Logo, a reflexão e a crítica passam a ser tomadas como habilidades do pensamento, como um meio, sempre visando ao concretizar. Há latente, desse modo, um projeto educacional que se

⁶⁶ Nesse cenário, quatro pilares são postos à educação, estruturados pelo economista e político Jacques Delors em estudo encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais pilares fundamentam a aprendizagem no “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser” (DELORS *et al*, 2010). Saviani (2013), frente a isso, discorre que o “aprender a aprender” trata-se de atender e ser hábil em portar-se diante das mudanças correntes do mercado de trabalho, a fim de “ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013b, p. 432). Tal ideal potencializou a educação a estabelecer como sua base a noção de competência.

⁶⁷ O CEFET-RN entende que as competências são promovidas por meio de habilidades dos estudantes. Por habilidade o documento institucional define (CEFET-RN, 1999a, p. 128): “As habilidades provêm diretamente do nível estrutural das competências adquiridas e referem-se especificamente ao plano do saber-fazer”.

pauta no trabalho manual.

Considerando o Projeto de Reestruturação curricular do CEFET-RN (1999a), cujo foco da prática institucional centra-se na construção de habilidades e competências, Pereira (2010) pontua que o enfoque central dos direcionamentos acadêmicos destinava-se às metodologias, a cima de tudo por parte dos docentes, como estratégias mais adequadas para desenvolver nos alunos as cobiçadas competências profissionais, tratando-se unicamente de capacitá-los para atividades específicas, desencadeando problemas na aprendizagem nos discentes. A razão de ser do mencionado ente educacional se constitui por produzir “trabalhadores com perfil adequado ao novo mercado de trabalho” (PEREIRA, 2010, p. 148).

O CFETE-RN reconhece ainda o cenário emergente internacional e cada vez mais globalizado e competitivo, apresentando, no entanto, sólida reflexão filosófica sobre a produção do conhecimento, epistemologia e trabalho, como um marco doutrinal da estrutura curricular, pautando-se, principalmente, nas reflexões humanistas, existencialistas, antropológicas e históricas. Ao dialogar sobre sua finalidade, o Centro Federal entende o trabalho do seguinte modo:

É a prática produtiva a primeira a constituir a essência humana. Isso ocorre tanto no sentido coletivo – na medida em que, pela criação da cultura, vai formando a humanidade – quanto no sentido individual – na medida em que, pelo trabalho, cada indivíduo vai elaborando a sua própria cultura, seu modo de ser propriamente humano. (CEFET-RN, 1999a, p. 67).

Contudo, apesar dessa compreensão ampla da atuação do ser social que, por meio do trabalho, cria a sociedade e a si mesmo, as instituições de EP deveriam considerar em suas estruturas curriculares e ementas os modelos elaborados pelo MEC (CEFET-RN, 1999a). Assim, seguidas as referências nacionais a instituição tinha a sua liberdade limitada.

No tocante aos assuntos ligados à cultura, trabalho e cidadania, esses foram agressivamente omitidos em todos os cursos ofertados, priorizando-se exclusivamente os estudos técnicos ao apresentar como base exclusivamente a tecnologia e a ciência.

Entendemos que essa postura curricular por parte do MEC – que não considerou, em sua orientação destinada às instituições, os estudos sobre a sociedade e a cultura – e, ao mesmo tempo, por parte do CEFET-RN – que, mesmo com sua restrita autonomia, ofuscou os estudos sociais – gera um prejuízo intelectual e formativo aos estudantes ao interligar-se exclusivamente às necessidades mercadológicas.

A supracitada instituição, nesse contexto, ofertava os cursos de Construção Predial, Eletrotécnica, Mecânica, Informática, Controle Ambiental, Operações Minerárias, turismo e

Hotelaria. Apenas no curso de Turismo e hotelaria, porém, que há menção aos conhecimentos sociológicos na matriz curricular, a qual apresenta, por sua vez, como uma das bases científicas (CEFET-RN, 1999b, p. 134): “Princípios básicos de: economia, sociologia, psicologia social; história e geografia; história da arte; meio ambiente; museologia; manifestações culturais e folclóricas; finanças e contabilidade; ordenação jurídica, finanças e contabilidade”.

Portanto, evidencia-se que é um espaço para discutir princípios básicos das numerosas dimensões humanas e sociais dos indivíduos e que permeia a organização dos espaços físicos e simbólicos. Assim, conduz-nos a visualizar que tais saberes das ciências humanas e sociais estão limitados ou excluídos do ensino ofertado pela instituição, que não evoca centralidade formação que prioriza a dimensão humana do trabalhador.

Os debates sociológicos e críticos sobre o mundo do trabalho encontram-se anulados no projeto curricular. Apesar de, segundo Pereira (2010), autores como Karl Marx, Clauss Offe, Octavio Ianni, entre outros sociólogos, terem sido usados pelos profissionais que elaboraram o documento institucional para embasar as reflexões sobre o Trabalho, os mencionados teóricos foram citados por contestarem o desaparecimento da sociedade do trabalho, assim como para analisarem (especialmente Clauss Offe e Octavio Ianni) os impactos da globalização na esfera mundial, nacional e local, algo que foi usado pela instituição para justificar a oferta de uma educação pautada nas ânsias do mercado.

Nesse cenário, a LDB de 1996 ainda não apontava a Sociologia como componente curricular, mas sim enquanto conteúdo a ser debatido na educação básica dentro das Ciências Humanas, mesmo movimento que acontecia com os saberes do Direito e Economia (SARANDY, 2004)⁶⁸. A própria LDB citada, então, não orientava com propriedade como as Ciências Sociais deveriam ser levadas aos estudantes da EB, tampouco no espaço da educação profissional, que, por sua vez, não reconhecia como necessário ao trabalhador o estudo das reflexivas e críticas ciências humanas e sociais.

Ainda em relação ao currículo proposto pelo CEFET-RN em 1999, a contextualização, flexibilização e interdisciplinaridade são colocadas como princípios e, com isso, devem ser consideradas no desenvolvimento didático-pedagógico, tendo como fundamento o estudante enquanto agente ativo no processo, e não espectador passivo. Para isso, o trabalho e a cidadania são vistos como contextos que aproximam o ensino das situações de vida dos alunos (CEFET-RN, 1999a). Dessa forma, apesar de a instituição reconhecer a importância do discente ser ativo

⁶⁸ A LDB de 1996 apontava no art. 36 “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, redação que foi alterada pela Lei nº 11.684 de 2008 e revogada com a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415 de 2017, que não mais apresenta a Sociologia como disciplina obrigatória.

e atento às demandas da cidadania, na estrutura curricular não se assegura espaço para o mencionado debate.

Saviani (2013) reflete sobre a compreensão da “Pedagogia das competências” presente nesse referido momento histórico da educação brasileira. O autor apresenta que tal concepção está presente desde os anos 1960, mas que na década de 1990 evoca a atitude adaptativa dos indivíduos ao meio social e natural. Afirma ainda o teórico citado:

Em suma, a pedagogia da competência apresenta-se como outra fase da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos [...]. (SAVIANI, 2013, p. 437).

Assim, a compreensão do autor centra-se em perceber que tal fundamentação possui também intervenção econômica, regência internacional e global que evoca a necessidade de ser competente em prol da adaptação e das mutações e flexibilizações constantes nas relações do mundo do trabalho. Além disso, ainda em diálogo com Saviani (2013), percebemos que tal ideário pedagógico reforça o individualismo, ao apontar que a satisfação se centra no indivíduo, evocando a atmosfera da meritocracia frente à concorrência própria da lógica capitalista.

As noções de competência e de visão mercadológica sobre o trabalho, portanto, foram assertivas centrais da reforma feita nas instituições ofertantes de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por força do Decreto nº. 2.208/1997, o que, ao evocar e defender a “Pedagogia da Competência”, abstrai da escola a função de possibilitar aos discentes a formação cultural e social dos trabalhadores e enxerga o professor como, segundo Lima (2012), “treinador”. Isso estrutura o que Silva (2007, p. 416) interpretou como “desqualificação das disciplinas tradicionais”, ao passo que as Ciências Sociais são ideologizadas, junto a outros conhecimentos (como Artes e Educação Física) que são descartadas elevando um raciocínio economicista, de economizar custos e priorizar as necessidades do capital.⁶⁹

Ramos (2008) apresenta que o fundamento da “Pedagogia da Competência” é a defesa de que a escola, em seus conteúdos, currículos e arranjos múltiplos (saberes escolares) envolva-se das exigências do mercado, por meio de “tarefas específicas”, denotando a rígida

⁶⁹ Repetidamente ressaltamos que um movimento símil a esse está posto na atual reforma do Ensino Médio. Considerando o que está posto na Lei, há um movimento de fragilizar o ensino de Ciências Humanas e Sociais, que consideramos ser necessário no espaço da EB, tal como de outras ciências que são fragmentadas, reduzidas ou até excluídas. Isso evidencia, portanto, um retorno à lógica de uma escola não para seus estudantes e respectivas comunidades, mas puramente para o mercado.

especialização do trabalho e retirando do trabalhador o debate e a formação integral. Pacheco (2012) aponta que a instituição, ao adotar uma estrutura curricular que não se fundamenta com base crítica, sacrifica a funcionalidade do sistema escolar, que é formar o indivíduo como cidadão reflexivo e, portanto, não somente como peça útil ao mercado de trabalho. Pacheco discorre ainda:

Quando se coloca a questão do currículo baseado em competências de natureza comportamental, a única formação possível é a do treinamento, o que supõe a seleção de conhecimentos orientada predominantemente para o desempenho funcional. Perde-se, assim, a referência das propriedades características da escola, que são a cultura e o saber científico sistematizado básico (técnico e tecnológico). (PACHECO, 2012, p. 8).

A proposição de estruturação curricular escolar assentada nas noções de competência priva a escola de sua real finalidade de formação dos indivíduos, ao passo que deveria unir a instrução intelectual e trabalho produtivo. Saviani (2003), ao revisitar a proposta socialista de educação presente nos escritos de Karl Marx, chamou isso de formação politécnica. Contudo, no referido momento, o CEFET-RN capacitava apenas para o saber laboral, esvaziando o trabalho da sua dimensão ampla, formativa, socializadora, criativa e integral.

Pode-se inferir que o Brasil não se pautava, nesse contexto referenciado, na configuração politécnica e omnilateral. Inclusive, a própria DCNEPNT (Resolução nº 4 de 1999b), apesar de ter sido alterada por outras resoluções, manteve centralizada a noção de competência até 2012, quando se reconfigurou a EPT no Brasil, especialmente através da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Isso ao considerar as imposições advindas da esfera econômica, enraizada nas políticas educacionais e curriculares.

3.3 A PROPOSTA DO CEFET-RN EM 2001 SOB IMPACTOS DO DECRETO nº 2.208 DE 1997

Em atenção ao Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, o CEFET-RN assume o compromisso da oferta do Ensino Médio apartado da Educação Profissional, o que a faz, em 2001, apresentar à comunidade uma proposta de reestruturação do currículo para o seu Ensino Médio, considerando múltiplas dimensões e fundamentando-se em outro perfil de aluno⁷⁰.

⁷⁰ A mencionada proposta curricular teve como consultores os professores Doutor em Ciências Pedagógicas Isaura Nuñez e a Doutora em Ciências da Educação Betânia Ramalho, ambos do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com colaboração do grupo de Ensino Médio do CEFET-RN.

A estrutura curricular, na proposta citada, apresenta sua sustentação em quatro principais bases, sendo elas: filosófica, que se propõe a refletir sobre visões de mundo, sociedade e sobre o sujeito; legal, que trata das orientações legislativas, ou seja, dos Planos de Ensino; epistemológica/metodológica, que trata da preocupação de como se procede a aprendizagem na escola; e noção sociocultural, que diz respeito à convivência em sociedade, como base da educação (CEFET-RN, 2001).

Nesta sólida, avançada e contextualizada sugestão curricular, o CEFET-RN desenvolve, em atenção à legislação, a organização do seu Ensino Médio não de forma integrada, mas por áreas do conhecimento, da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (LCT), com carga horária de 320 horas; Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias (CNMT), com 520 horas; e as Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), com carga horária de 80 horas.

Nas Ciências Humanas, em especial, percebe-se a incorporação da problematização prudente para pensar a sociedade. Para tanto, tal estudo permitiria ao estudante nove principais competências e habilidades, que podemos ter como resumos (CEFET-RN, 2001, p. 70): “Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos”.

O estudo das CHT possibilita ao discente entender a sociedade como um processo construído coletivamente, que orienta a prática do indivíduo social ao mesmo tempo em que ele é determinado pela esfera social, que, por sua vez, tem uma dimensão histórica de constante transformação.

Além disso, o mencionado estudo confere ao discente a competência⁷¹ de refletir sobre o desenvolvimento da sociedade em suas múltiplas dimensões, compreender o papel das instituições sociais, entender a tecnologia inserida no contexto social, analisando os seus impactos e condicionando o estudante a “aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida” (CEFET-RN, 2001, p. 71). Portanto, percebe-se que a instituição, ao se reconhecer como espaço de produção científica e tecnológica, não priva aos seus estudantes do EM a discussão sobre as motivações e impactos da aplicação de conhecimentos científicos na esfera social.

No cenário posto, as CHT eram formadas pelos componentes curriculares História e Geografia, estando Sociologia e Cultura do Rio Grande do Norte como temáticas articuladoras,

⁷¹ O documento sugestivo ainda recorre às noções de competências e habilidades.

na Parte diversificada do currículo dentro da área de Linguagens, e reflexões sobre Política, história e economia do RN como Parte Diversificada na área das CHT – conforme expressa o Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição de cargas horárias total de semestres – Quadro Curricular – 1ª série–e - 40 semanas – 30 horas por semana/1200 horas – 2º Semestre

Base comum				Parte diversificada	
Áreas do Conhecimento	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária	Temática articuladora ⁶⁹	Carga Horária
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT)	140h	Português	80h	Sociologia e Cultura do RN	20h
		Literatura			
		Artes	20h		
		Educação Física	40h		
Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT)	240h	Matemática	60h	Ciência, Sociedade, Tecnologia e Meio ambiente no RN	30h
		Física	60h		
		Química	60h		
		Biologia	60h		
Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT)	70h	História	20h	Política, História e Economia do RN	20h
		Geografia	20h		
		Filosofia	20h		
		Sociologia	20h		
		Total Horas		(27) Inglês 40h	13h
				Informática	
				(27) Desenho 40h	13h
			150h	450h	

90h da Parte Diversificada

Nas outras semanas

Fonte: CEFET-RN (2001).

Ressalta-se que, nesse contexto, a proposta do CEFET-RN era a Sociologia ser ministrada apenas no 2º semestre do ano letivo, inclusa na base comum. Assim, no primeiro semestre, tinha-se esse mesmo quadro de disciplinas, com alterações apenas na carga horária, para que se tivesse espaço para a inclusão de Sociologia e Filosofia. Com isso, o ensino de Artes (LCT) perdia 10 horas, passando de 30 horas no primeiro semestre para 20 horas no segundo semestre; Matemática, de 80 horas no primeiro semestre para 60 horas no segundo semestre; e Informática perdia toda sua carga horária no segundo semestre, apesar de ocupar 40 horas na primeira metade do ano.

Dessa forma, as reflexões especificamente das Ciências Sociais (Sociologia e Ciência Política) aparecem no currículo apenas como parte diversificada e, com isso, numa condição pendular, de carga horária limitada e diluída, com enfoque notório, além disso, na realidade regional, ou seja, Sociologia, Economia, Política para pensar exclusivamente o Rio Grande do Norte. O estudo da Antropologia (enquanto uma ciência social), portanto, não é mencionado no documento propositor, sendo possível, contudo, inferir que, mesmo de forma reduzida, o

mencionado estudo era contemplado nas reflexões sobre a Cultura do RN – principalmente ao discorrer sobre a cultura popular e a produção material e imaterial local.

Apesar disso, é cabível ressaltar que o Ensino Médio do CEFET-RN apontava para um movimento de unir-se a estados brasileiros (como Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná) que reconheciam a importância do estudo da Sociologia na realidade da EB (SILVA, 2007).

Tal estudo e documento sugestivo (CEFET-RN, 2001), assim como medidas legislativas referentes à EP, conduziram a comunidade escolar à elaboração de seu novo PPP, publicado em 2007, como discorreremos a seguir.

3.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEFET-RN EM 2007

Entre os anos de 2004 e 2006, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte empenha-se em estabelecer as bases para o novo Projeto Político-Pedagógico da Instituição, permitindo a publicação oficial de um documento consistente e atento às emergências do cenário contemporâneo da Educação e do Mundo do Trabalho no mês de janeiro de 2007. Tal documento levou em consideração o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004⁷², que, ao revogar o Decreto nº 2.208 de 1997, possibilita à EP ser concomitante, integrada ou subsequente ao EM.

Frente a isso, o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta que:

Esse instrumento legal (Decreto no. 5.154/04), além de manter as ofertas dos cursos técnicas concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (BRASIL, 2007, p. 24).

Assim, o decreto passa a ser interpretado como uma iniciativa que sugere pensar a EP de forma integral e ampliada. Pacheco (2012) apresenta que tal mudança considerou o diagnóstico que os jovens filhos da classe trabalhadora não tendiam à formação em nível superior, logo, o Ensino Médio precisaria ofertar a formação profissional pautada na perspectiva politécnica, garantindo a integralidade da Educação Básica (PACHECO, 2012).

A Instituição, nesse contexto, recebe o Redimensionamento do Projeto Pedagógico do

⁷² Sancionado pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

CEFET-RN: ponto de partida (CEFET, 2003), documento elaborado pelo Grupo de Trabalho organizado pelo Centro para estabelecer uma análise da EP no referido momento histórico e propor um redirecionamento para a Educação Profissional ali realizada. Pereira (2010) discorre que tal documento debruçou-se em desenvolver uma orientação didática que articulasse ensino, pesquisa e extensão, promovendo o diálogo entre o mundo do trabalho e a sociedade. O ensino compartimentado, reduzido ou focalizado na relação instrumental passa, gradativamente, a perder consistência com elevação do debate reflexivo e crítico.

Para esse novo contexto da EP que emergia no Brasil, a instituição referenciada define como sua função social:

[...] promover a **educação científico–tecnológico–humanística** visando à **formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações** sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (CEFET-RN, 2007, p. 57, grifo nosso).

O fato de a instituição apresentar as expressões “científico”, “tecnológico” e “humanístico” unidas por meio do recurso gráfico do hífen (–) nos permite visualizar que o CEFET-RN percebe seu estudante de uma forma integral e ampla. Com isso, objetiva estruturar um centro de educação que contemple as múltiplas dimensões do trabalhador, permeando o mundo do trabalho, sem estabelecer hierarquia entre ciência, tecnologia e noções humanísticas, mas interligando-as.

Ainda mais, a função social do CEFET-RN ressalta que a finalidade do processo educacional pretendido não visa a somente formar o estudante, mas tem como fim a transformação social. A instituição reconhece também que ao profissional faz-se necessária uma formação que o estimule a agir de forma cidadã, crítico-reflexiva, competente e ética, ou seja, não estagnada na compreensão de apenas saber executar uma função no trabalho, mas que reflita e provoque mudanças nele (no trabalho) e por ele na sociedade.

O CEFET-RN, em seu PPP de 2007, eleva uma crítica à resolução nº 4 de 1999 que fundamenta a EP na noção de competência. Logo, elabora uma proposta curricular pautada na noção de “perfil profissional”, sendo que cada curso tem o seu perfil, traz noções básicas que todos os estudantes da instituição devem ter e que o PPP denomina de “aspectos gerais comuns e obrigatório”, são eles:

Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social. Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber. Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber. (CEFET-RN, 2007, p. 77).

Os verbos postos no documento referenciado já não sugerem, como nas proposições anteriores ao ano de 2007, perceptivas puramente do fazer, mas sim do compreender, interpretar, ler e articular tendo em vista, inclusive, não as demandas do mercado, mas as sociais. Visa-se a promover a inserção do estudante no mundo do trabalho, considerando os anseios humanos e comunitários, evocando além dos conhecimentos profissionais – que são indispensáveis – o estudo e a análise da sociedade e da cultura.

Levando em conta suas bases e objetivos institucionais em atenção às medidas normativas federais, o centro apresenta as disciplinas articuladas e distribuídas em três núcleos: Núcleo Comum, Parte Diversificada e Formação Profissional. No primeiro, têm-se disciplinas propedêuticas, sendo inseridas nesse cenário a Sociologia e a Filosofia, apesar de ainda não serem de oferta obrigatória (ofertadas no 3º ano e 2º ano do Ensino Médio, respectivamente). No segundo núcleo, Informática, segunda língua estrangeira (Espanhol ou Francês, elegidas pelo discente); Orientação Educacional e Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho. No terceiro, a Formação Profissional compreende 1.400 horas distribuídas nos três anos do ensino médio integrado, haja vista que iniciava a partir do 2º ano.

Assim, ao classificar as Ciências Humanas (Sociologia, História e Geografia) em articulação com o conhecimento filosófico como de “extrema importância”, apresenta como justificativa para a inclusão:

Por serem elas as responsáveis por chamar à discussão o papel e o espaço do homem e da sociedade no desenvolvimento dos processos de produção da vida ao longo do tempo. Associado a esses saberes o conhecimento filosófico também auxilia na construção de um sujeito crítico frente aos dilemas que devem motivar o senso de indagação e curiosidade. (CEFET-RN, 2007, p. 21).

Tal entendimento é de que a principal contribuição das Ciências Humanas no currículo da EP nesse cenário se funda em propiciar um estudo sobre a relação dialética entre homem,

sociedade e processos de produção⁷³, ou seja, como o indivíduo se materializa na história ao mesmo tempo em que é influenciado pela esfera social. Com isso, as mencionadas ciências, estando incluída diretamente a Sociologia, passam a receber institucionalmente gradativo reconhecimento na estrutura curricular do CEFET-RN. De acordo com Silva (1999), o currículo publicita a identidade institucional e apresenta meios de alcançar a função social, inclusive não somente o currículo formal, documentado, mas também por meio do currículo oculto incentivado e vivido no espaço escolar.

Magalhães (2016) apresenta, por exemplo, que os espaços formais e informais da instituição (como os ambientes de sociabilidade) são lugares de prática e formação política entre os discentes, ou seja, expressão do currículo oculto dissertado em Silva (1999) como um espaço perene de formação, para além dos saberes teóricos.

Dessa forma, Saviani (2010, p. 50) apresenta que “o ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento”, pensamento prudente ao perceber que o aluno tem múltiplas motivações para ingressar na Instituição. Sua oferta centra-se no enfoque de educação básica integrada à prática e conhecimentos técnicos e profissionais, mas é de competência do ente escolar ofertá-lo em atenção às demandas sociais e culturais das ciências humanas, da linguagem, naturais, exatas e tecnológicas, estabelecendo um currículo que propicie formação ampliada, conforme expressa Maciel (2012, p. 229): “O horizonte que deve nortear a organização do ensino é o de propiciar aos alunos o domínio dos conhecimentos sócio-históricos e os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção [...]”.

Entendemos, assim, que o PPP do CEFET-RN (2007) percebe uma educação profissional, na perspectiva discutida por Maciel (2012), que visa a formar para o mundo do trabalho, não se vinculando ao treinamento, ou ainda, à noção do “ter capacidade para fazer, executar”, mas analisar onde está localizado o espaço da produção, em qual contexto, circunstâncias sócio-históricas – além de motivar a criatividade e a (re)invenção.

Desta forma, é possível percebermos um empenhado movimento institucional de conferir à EP, sobretudo de nível médio, um caráter mais amplo, omnilateral e que enxerga a necessidade de a escola se fundar num projeto educacional na perspectiva da formação humana integral. Em 2012, portanto, essas noções ampliadas de EP são reforçadas com as novas medidas federais, que, além de alterar a nomenclatura da instituição, redefiniu a proposta pedagógica e os princípios adotados para a EPT no Brasil.

⁷³ Entendemos por “processos de produção” expressão símil a mundo do trabalho.

3.5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN DE 2012 E OS NOVOS RUMOS DA INSTITUIÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, após a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e o Decreto nº 8.268, de 2014, adota novos paradigmas, sendo a politecnia um meio de concretizar um ideário educacional pautado na dimensão da omnilateralidade. Ao objetivar-se uma EP para além do capital, as implicações sociais têm peso determinante na organização da matriz curricular e em todas as práticas pedagógicas e educativas.

No âmbito local, em 2012, é lançado o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012c), que, após um democrático processo iniciado em 2009, compartilha com a comunidade escolar a nova identidade a ser assumida pela centenária instituição de EP. Nesse contexto, as demandas da comunidade e os arranjos culturais são visualizados de forma mais enfatizada nos espaços formativos e nos documentos normalizadores. Ademais, a instituição assume como sua função social:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – **comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento**, visando, sobretudo, à **transformação da realidade** na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma **formação omnilateral** que favorece, nos mais variados âmbitos, o **(re)dimensionamento qualitativo da práxis social**. (IFRN, 2012c, p. 21, grifo nosso).

Assim sendo, como movimento contrário ao que perdurou no espaço da EPT no Brasil, o IFRN assume um compromisso de realizar o processo formal de educação sob tutela das concepções de formação humana integral e não puramente objetivando atender às necessidades mercadológicas do capital. É tida como uma das intenções preponderantes a transformação da sociedade, principalmente em âmbito local. Máxima exposta em um dos objetivos da instituição que visa em seus projetos educativos à “[...] geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional” (IFRN, 2012c, p. 23).

Por conseguinte, o projeto educacional exposto pauta-se em mais do que instruir para um exercício profissional, ao ter como propósito formar para o trabalho, emancipando o trabalhador e produzindo benefícios em várias dimensões do seu cotidiano. Tudo isso tendo em

conta a formação humana integral, anteriormente referenciada, o que faz de seus estudantes, em conformidade com Tonet (2016), pessoas criativas, participativas e críticas na esfera interna e externa da instituição.

Ademais, a descrição da função social é concluída evidenciando que sua proposta pedagógica ao objetivar a transformação social finda-se com a práxis social⁷⁴. Tonet (2016) defende que as escolas fundamentadas na ideia de formação humana integral no contexto das sociedades capitalistas devem estipular como objetivo central a práxis social, e não priorizar, como feito nas democracias gregas da Idade Antiga, as dimensões puramente corporais e espirituais do ser. À medida em que o IFRN direciona sua prática político-pedagógica para favorecer a práxis social, entendemos que ela motiva os estudantes dos cursos técnicos a não tomarem a sociedade como espaço superficial de vivência, mas como campo próprio para ação (re)criadora e transformadora a partir do trabalho.

O PPP (IFRN, 2012c) aponta ainda que os conhecimentos e saberes serão construídos e socializados, então, não há uma interpretação de transferência ou repasse, mas de construção coletiva. Nesse aspecto, Freire (1996) aponta que o ideário pedagógico do prática do ensinar não é somente repassar um conhecimento⁷⁵, mas provocar a autonomia do estudante. Com isso, são estipulados meios que prezem por formar um estudante além de técnico. Em meio às múltiplas estratégias visando à formação cidadã e humana, a Matriz Curricular deve propiciar que seus componentes curriculares garantam o debate crítico e teórico sobre as demandas sociais.

Dessa maneira, o IFRN pauta a sua reformulação da matriz curricular de forma orquestrada à Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabelece as Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Destoando da Resolução nº 4 de 1999⁷⁶, a Resolução de 2012 menospreza uma estrutura curricular que tem como essência a noção de competência e filia-se à noção de formação integral, apresentando como seu primeiro princípio norteador a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral do estudante**” (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso). Assim, adota como paradigma

⁷⁴ Marx (1845) entende por práxis a ação que leva à transformação social a partir da junção entre teoria e prática, por parte do sujeito. Bottomore (2001, p. 292), ao interpretar Marx aponta que é “atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo”.

⁷⁵ Freire (1996) discorre sobre a postura que o professor deve assumir, todavia, entendemos que tal prática pedagógica e didática está para além do docente e deve estar presente em todo o fazer educacional, como essência de todos os profissionais da educação, juntamente à comunidade escolar.

⁷⁶ Mesmo essa resolução ter sido alvo de atualizações e alterações em alguns de seus artigos perdurou orientando a EP no Brasil até ser revogada integralmente em 2012.

central a preparação para o trabalho e a formação humana integral.

Ademais, essas inspirações pedagógicas (formação humana integral, politecnicidade e omnilateralidade) conduzem a matriz curricular a assumir uma postura integrada, articulada e contextualizada (BRASIL, 2012), isso ao partirem da percepção de que o trabalho, conforme Saviani (2013), define a essência humana, ou seja, não se esgota na prática laboral, num fazer isoladamente aprendido pautado em instruções técnicas, mas exige ativação de outras dimensões do ser.

Assumimos ainda a interpretação de Frigotto (2008) como referência por contemplar o trabalho em seu sentido ontológico como a ação humana que entrelaça necessidade e liberdade. Necessidade essa que se associa às amplas dimensões do ser social, sejam elas intelectuais, culturais, sociais, ressoando, pois, a ideia de uma ação que envolve o todo do ser. Proporcionalmente, a partir do momento em que o trabalho e a formação para nele atuar envolvem todas as dimensões do sujeito, faz-se necessário um estudo científico no espaço escolar que discorra e contribua com todas essas dimensões (biológicas, bioquímicas, fisiológicas, psíquicas, psicossociais, emotivas, afetivas, econômicas, históricas, políticas, filosóficas, estéticas, literárias, lógico-matemáticas, técnicas, tecnológicas e etc.).

Saviani (2013), de maneira harmoniosa ao pensamento discorrido anteriormente, apresenta que se o trabalho – observando a sobrevivência do indivíduo – exige do indivíduo a transformação da natureza, é imprescindível que se conheça a configuração do mundo natural. Nesse sentido, o ser social “[...] vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza” (SAVIANI, 2013b, p. 135). Dessa forma, os conhecimentos debatidos nas ciências da natureza no currículo da EPT são cruciais.

Imediatamente em seu ato de trabalhar, o sujeito transforma a natureza por inspiração da cultura, relacionando-se com a história e com os outros indivíduos e “[...] surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem” (SAVIANI, 2013b, p. 135), requerendo que os conhecimentos debatidos pelas ciências humanas e sociais sejam uma realidade na instituição educacional.

Ao levarmos em consideração as colocações discorridas, interpretamos que se abre, nesse cenário da EPTNM e conseqüentemente no IFRN, notório espaço às Ciências Humanas e Sociais, que junto a outros saberes de forma igualitária são vistas como contribuintes com a formação humana integral.

O documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010)

apresenta como foco primeiro dos IFs, em suas diretrizes, a formação que permita a concretização da justiça social e a equidade. Isso se efetiva ao conferir ao estudante uma formação profissional e, em consequência, ferramentas e suporte para inserção no mundo do trabalho, atrelado à competitividade econômica e geração de novas tecnologias, estruturando uma função primeiramente social, contribuindo para uma sociedade autônoma, solidária e menos desigual, (BRASIL, 2010). Por consequência, provoca-se um impacto transformador na vida do discente da instituição e na comunidade, haja vista ser o espaço de atuação profissional, política e cidadã do referido aluno.

Entre os cursos ministrados nos *Campi* de Natal do IFRN percebemos, por meio do Objetivo Geral e Objetivos Específicos postos nos PPCs, impacto e concordância parcial com as diretrizes assumidas e referenciadas, já que em alguns cursos é visível a preocupação na formação além de estudantes técnicos e aptos para o trabalho, com cidadãos e indivíduos comprometidos com o fazer ético na sociedade e no espaço profissional. Contudo, ainda há um movimento de reportar-se, em alguns dos PPCs, às concepções ligadas primeiramente ao fazer laboral e, em dimensão secundária, à preocupação com a formação cidadã.

Frente a isso, o quadro a seguir apresenta os cursos analisados nesta pesquisa e seus respectivos objetivos, os quais foram classificados da seguinte forma: cursos que apresentam atenção central pautada em noções isoladamente profissionais e, no segundo momento, cursos que estabelecem como objetivo central formar profissionais-cidadãos.

Quadro 3 – Objetivo Geral dos cursos técnicos de nível médio dos *Campi* de Natal do IFRN

Curso	Objetivo Geral
Fundamentação centrada nas noções profissionais	
Controle Ambiental	Formar profissionais que atuem com eficiência no reconhecimento, avaliação e gerenciamento das questões ambientais e conheçam e utilizem tecnologia de controle da poluição ambiental. (IFRN, 2015b, p. 9).
Edificações	Formar profissionais técnicos de nível médio para atuar no gerenciamento de processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos que garantam a qualidade e a produtividade na construção civil, sem perder de vista a segurança dos Trabalhadores e a preservação ambiental (IFRN, 2011d, p. 9).
Eletrotécnica	Formar Profissionais para desenvolverem atividades de projeto, execução e Manutenção de instalações Elétricas prediais e industriais, operação e manutenção de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos (IFRN, 2011b, p. 9).
Informática para Internet	Capacitar profissionais no desenvolvimento de programas de computador para internet, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; na utilização de ferramentas de desenvolvimento de sistemas, para construir soluções que auxiliam o processo de criação de interfaces e aplicativos empregados no comércio e marketing eletrônicos e no desenvolvimento e realização de manutenção de sites e portais na internet e na intranet. (IFRN, 2013a, p. 9).
Lazer	Formar profissionais técnicos em lazer , recreação e animação sociocultural,

	em condições de organizar, executar e avaliar programas, projetos e ações de lazer e de recreação (IFRN, 2015a, p. 12).
Manutenção e Suporte em Informática	Preparar profissionais capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos. (IFRN, 2011f, p. 10).
Mecânica	Formar profissionais para desenvolverem atividades no setor industrial e de prestação de serviços, relacionados à operação e manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais, e na fabricação de componentes mecânicos (IFRN, 2011g, p. 10).
Mineração	Formar profissionais que conheçam e gerenciem atividades próprias da área , como a prospecção, pesquisa, planejamento, lavra e tratamento de bens minerais (IFRN, 2015c, p. 10).
Multimídias	Formar profissionais, com aprofundamento no campo da comunicação visual em diferentes mídias com competência técnica, ética, política e responsabilidade social (IFRN, 2013b, p. 10).
Fundamentação centrada na formação humana integral	
Administração	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, fazer e gerenciar atividades de gestão; executar funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques; operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material; utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. Enfim, abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas de todos os portes e ramos de atuação (IFRN, 2011c, p. 10).
Comércio	Formar um profissional-cidadão, técnico de nível médio , capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes aos métodos de comercialização de bens e serviços (IFRN, 2011a, p. 10).
Geologia	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio na área de Mineração, com aprofundamento em Geologia, competentes técnica, ética e politicamente, desenvolvendo atividades próprias da área (IFRN, 2011e, p. 10).

Fonte: Elaboração própria em 2020⁷⁷.

Tendo em vista o exposto, percebemos que contrariamente às concepções assumidas em esfera nacional para a EPT e pelo IFRN a partir de 2012, ainda há, em grande parte dos cursos pesquisados, na redação do seu objetivo geral, entendimento de preparar o estudante para fazer algo, realizar um ofício laboral, sendo fortes as noções de eficiência, habilidade, gerenciamento, capacidade e criação. Assim, aspira-se a formar técnicos, conforme perspectivas de competência. Em alguns desses cursos, a formação humana integral só é mencionada nos objetivos específicos.

Contudo, há cursos que trazem o desejo de formar o profissional-cidadão com notória

⁷⁷ A partir da consulta aos PPCs dos cursos em análise.

centralidade, expressão essa que denota existência de uma atenção para com a integralidade do estudante, notadamente o uso gráfico do hífen (–) somando os vocábulos “Profissional” e “Cidadão”, o que denota não um ser com duas habilidades (ora técnico, ora cidadão), mas sim um só indivíduo constituído reciprocamente por essas duas dimensões do ser social. Dessa maneira, a formação cidadã é vista como indissociável à formação profissional, visando à formação humana integral, que é cara ao campo da EPT.

Faz-se prudente a percepção de que os PPCs dos cursos referenciados apresentam redações similares ou padronizadas. Isso, segundo Souza (2018), apresenta-se como impedimento para adequação dos princípios assumidos pela Instituição à realidade de cada curso, transgredindo a possibilidade da integração curricular de forma mais efetiva e significativa.

É conspícuo que o pensamento econômico é determinante na seleção de conteúdos e disciplinas e respectivas cargas horárias por parte da instituição escolar, como aponta Apple (1982, p. 67): “a escola não é um aparelho, mas força *ativa*, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela [...]”. O IFRN, quando concentra em seus objetivos e princípios dos cursos técnicos integrados a formação de cidadãos de forma secundária ou mesmo inexistente, como ocorre no curso de Mecânica (IFRN, 2011g)⁷⁸, tende a exercer papel de fortificador das intenções puramente econômicas, reiterando a clara conexão entre a forma como a economia está organizada e o formato que o currículo escolar se organiza (SILVA, 2004), seja o currículo formal, seja o que conduz às práticas educativas e pedagógicas na instituição.

Kuenzer (2001) aponta que a qualidade do trabalhador, na visão do capital e da sua gerência, é fruto da instrução (ensino regular e formação profissional) e da experiência. Todavia, as escolas que oferecem EP integrada à EB correm o risco de priorizar os saberes técnicos.

É prudente perceber também que a presença da “Sociologia do Trabalho” pode ser vista como um espaço formal e institucional para entender que o mundo do trabalho não deve servir de disseminação do antagonismo ou da rivalidade entre classes sociais, ou ainda assumir que o Trabalho intelectual goza de prestígio ao passo que as demais formas de trabalho estão postas em condição inferior, reforçando o que sugere a expressão “se esforçam individualmente”

⁷⁸ Inclusive, o referido curso não apresenta nenhuma menção ou referência de forma explícita à formação cidadã ou formação humana integral.

própria da Teoria do Capital Humano⁷⁹ (SCHULTZ, 1973) adotada no Brasil desde os anos 1960, mas que toma potencialidade na década de 1990. Conforme Saviani (2013, p. 430): “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis”⁸⁰, sendo expressão evidente dos ideários neoliberais sob as políticas educacionais, fazendo da escola um espaço de formação mecanicista e economicista (BERTOLDO, 2015).

Frente a isso, a referida teoria centra unicamente no indivíduo a responsabilidade de formar-se visando a ocupar lugar confortável ou de prestígio no espaço competitivo do mercado de trabalho, esvaziando, dessa forma, a figura da escola como espaço de formação cidadã, passando a ser máquina de criação de mão de obra.

Levando em consideração os contextos percorridos, o IFRN, ao elencar a formação humana integral e a omnilateralidade como categorias importantes no desenvolvimento da sua proposta didático-pedagógica e na sua função social, apesar dos objetivos gerais de alguns cursos denotarem posicionamento destoantes, prontifica-se em formar profissionais preocupados e empenhados no desenvolvimento do ser humano e da comunidade (IFRN, 2012c).

3.5.1 O ensino de Sociologia no IFRN a partir de 2012

A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, determina que a Sociologia deve ser ministrada em todas as séries do Ensino Médio. Tal medida legislativa ressoou na elaboração do PPP do IFRN publicado em 2012 e dos PPCs, fazendo a Sociologia e a Filosofia obrigatória nos quatro anos do EMI.

No que tange ao estudo da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório, é realizado nos três primeiros anos dos cursos técnicos de nível médio, estando o mencionado saber inserido no grupo de disciplinas do Núcleo Estruturante⁸¹, contabilizando 120 horas/aula por ano. No quarto ano, o ensino de Sociologia se dá dentro do Núcleo Articulador⁸², tendo,

⁷⁹ Compreensão que sustentou teoricamente o papel econômico assumido pela esfera educacional por parte do Estado, especialmente a partir dos anos 1950 e 1960, na chamada “Era de Ouro” do desenvolvimento do Capital, sendo a escola o espaço em que ocorria a integração das forças políticas com as econômicas (LIMA, 2012, p. 102).

⁸⁰ A Lei nº 5.692/71, discutida nas seções anteriores deste trabalho, é vista por Bertoldo (2015) como um exemplo de reduzir a educação à lógica do capital neoliberal e, portanto, é uma representação da Teoria do capital humano.

⁸¹ O PPP (IFRN, 2012c, p. 101) define o núcleo estruturante como espaço da matriz curricular que “corresponde ao conjunto de conhecimentos do ensino médio relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Desse modo, são contemplados conteúdos de base científica e cultural indispensáveis à formação humana integral e à educação politécnica”.

⁸² O PPP (IFRN 2012c, p. 101-102) define o núcleo articulador como espaço da matriz curricular que “corresponde

todavia, dois formatos. Em alguns cursos tal ciência é em disciplina ministrada em 30 horas, que perdura, portanto, por todo o semestre letivo; em outros cursos, como seminário ministrase em 10 horas, como mostra o quadro 4:

Quadro 4 – Presença, carga-Horária e ano da oferta do componente curricular de Sociologia na Matriz curricular dos cursos EMI dos Campi de Natal do IFRN.

Diretoria	Eixo Tecnológico	Curso	Componente Curricular Obrigatório	Carga-Horária	Ano do EMI
Campus Natal Central					
Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF)	Gestão e negócio	Administração	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Disciplina Sociologia do Trabalho	30H	4º
	Informação e comunicação	Informática para Internet	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Disciplina Sociologia do Trabalho	30H	4º
	Informação e comunicação	Manutenção e suporte em informática	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Disciplina Sociologia do Trabalho	30H	4º
Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN)	Ambiente, saúde e segurança	Controle Ambiental	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Disciplina Sociologia do Trabalho	30H	4º
	Recursos naturais	Geologia	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Seminário de Sociologia do Trabalho	10H	4º
	Recursos naturais	Mineração	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Seminário de Sociologia do Trabalho	10H	4º
Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON)	Infraestrutura	Edificações	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Seminário de Sociologia do Trabalho	10H	4º
Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN)	Controle e processos industriais	Eletrotécnica	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º
			Seminário de Sociologia do Trabalho	10H	4º
	Controle e processos	Mecânica	Sociologia I, II e III	30H	1º, 2º e 3º

ao conjunto de conhecimentos tanto do ensino médio quanto da educação profissional. Contempla conteúdos em estreita articulação com o curso e com os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos. Esses conteúdos favorecem a integração curricular. O núcleo deve contemplar disciplinas de base científica e tecnológica comuns aos eixos (como parte diversificada do ensino médio), disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante (como parte fundante do aprofundamento das bases científica e tecnológica) e disciplinas técnicas âncora para práticas interdisciplinares”.

	industriais		Seminário de Sociologia do Trabalho	10H	4°
Campus Cidade Alta					
Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC)	Turismo, hospitalidade e lazer	Lazer	Sociologia I, II e III	30H	1°, 2° e 3°
			Disciplina de Sociologia do Trabalho	30H	4°
	Produção cultural e design	Multimídia	Sociologia I, II e III	30H	1°, 2° e 3°
			Disciplina de Sociologia do Trabalho	30H	4°
Campus Zona Norte					
Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC)	Gestão e negócios	Comércio	Sociologia I, II e III	30H	1°, 2° e 3°
			Disciplina de Sociologia do Trabalho	30h	4°
	Controle e processos industriais	Eletrotécnica	Sociologia I, II e III	30H	1°, 2° e 3°
			Seminário de Sociologia do Trabalho	10h	4°
	Informação e comunicação	Informática para Internet	Sociologia I, II e III	30H	1°, 2° e 3°
			Disciplina de Sociologia do Trabalho	30h	4°

Fonte: Elaboração própria em 2020⁸³⁸⁴.

Percebemos que a presença do estudo sociológico está constante nos 4 anos do curso. Nos três primeiros anos, adota-se uma estrutura e ementa comum para todos os cursos, enquanto, no último ano, o debate versa sobre o mundo do trabalho, seja como disciplina ou seminário, sendo a Sociologia do Trabalho um espaço no currículo de maior possibilidade de relacionar a análise sociológica com a realidade de cada eixo tecnológico ou até a mesmo com a área do curso técnico.

Assim, a Sociologia no IFRN está presente em todos os anos do EMI ao levar em consideração as orientações legais em nível nacional. Inclui-se também os próprios princípios da instituição, que preza pelo debate amplo e qualificado acerca do mundo do trabalho. Entendemos, então, que as Ciências Sociais estão diretamente interligadas a essas reflexões.

Ponderando o exposto no quadro 4, percebemos que há uma tendência nos cursos ligados à gestão, informação de dados, saúde e meio ambiente e, sobretudo, cursos afins aos estudos humanísticos – como administração, turismo e produção cultural – de adotarem a Sociologia no 4° ano como disciplina, dando, assim, mais espaço ao debate crítico e social. Os

⁸³ Esta pesquisa de Mestrado problematiza o ensino de Sociologia realizado nos cursos de EMI dos *Campi* de Natal. Desta forma, apesar de termos incluído na pesquisa um professor de Sociologia do *campus* Zona Leste, essa unidade do IFRN não oferta curso de EMI e, por isso, não é mencionada neste quadro.

⁸⁴ Elaborado a partir do PTDEM: Sociologia (IFRN, 2012b).

curso com eixos tecnológicos de recursos naturais, infraestrutura, controle e processos industriais, por sua vez, adotam-na como seminário. Tal fato nos motiva a refletir, novamente, a respeito do simbolismo contido nas ciências humanas na realidade da EP e formação para o trabalho. Isso ao considerarmos que, quanto mais o curso vincula-se com a produção e atuação no espaço industrial, mais tende a distanciar-se dos estudos reflexivos.

Importante ferramenta institucional para o ensino de Sociologia, assim como de todos os componentes curriculares do IFRN, é o documento Propostas de Trabalhos das disciplinas do Ensino Médio – PTDEM (IFRN, 2012b), que, vinculado ao PPP, elenca quais os componentes curriculares estão inseridos na matriz curricular e as respectivas ementas, objetivos, temáticas, carga horárias, bibliografias básicas e complementares, entre outras orientações acerca das disciplinas, atividades e seminários. Com base nesse documento, o quadro 5 apresenta as ementas e eixos do ensino de Sociologia a serem ministrados nos três primeiros anos do EMI.

Quadro 5 – Ementas das disciplinas de Sociologia no Núcleo Estruturante nos três primeiros anos dos cursos EMI

Componente Curricular	Ano do Curso EMI da oferta	Ementa	Eixo norteador
Sociologia I	1º	Sociologia como ciência. As relações indivíduo-sociedade. Os processos de socialização e sociabilidade. Grupos Sociais e Instituições Sociais. Sociologia e cotidiano	Ciência
Sociologia II	2º	Cultura, diversidade e ideologia. Indústria cultural e alienação. Consumo. Cultura brasileira. Manifestações Culturais e cultura regional e local	Cultura
Sociologia III	3º	Política, Estado e relações de poder. Direitos e cidadania. Estado brasileiro, Sistema partidário e democracia. Movimentos sociais e participação política. Poder regional e local.	Política

Fonte: Elaboração própria em 2020⁸⁵.

Tendo como fundamento os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais, o IFRN, nos três primeiros anos do EMI, reserva um espaço na sua estrutura curricular para a discussão à luz dos conhecimentos e debates sobre a formação da Sociologia enquanto ciência, suas principais reflexões teórico-conceituais e autores clássicos e contemporâneos do mencionado campo do saber.

Tendo em mente as circunstâncias do ensino de Sociologia no IFRN com a vigência do seu PPP (IFRN, 2012c), que se fundamenta na compreensão de formar o ser humano em sua

⁸⁵ Tomando como fundamento o PTDEM (IFRN, 2012b, p. 244-253).

integralidade, percebemos que as ementas referenciadas assumem dimensões significativamente abrangentes e essenciais para que os discentes exerçam a cidadania e atuem no mundo do trabalho. Inclusive, essa abrangência deve-se por discutir, em sala de aula, noções teórico-conceituais das diversas áreas das ciências sociais e humanas, principalmente Antropologia e Ciência Política, que levemente acionam reflexões de outras ciências (Administração, Economia, Direito, por exemplo), evidenciando ainda mais a abrangência do debate feito nos componentes curriculares de Sociologia I, II, III, não sendo diferente também na Sociologia do Trabalho, como poderá ser discutido a seguir.

Ao observarmos as temáticas das ementas e suas reais amplitudes, pode-se inferir que os componentes citados levam aos estudantes da EPT, além da dimensão crítica e reflexiva, um debate pautado num referencial teórico relativamente erudito, exigindo habilidade e prática em leituras, sensibilização e capacidade na análise das relações sócio-históricas e conhecimento de mundo. Com isso, podemos denotar que a Sociologia contribui com a dimensão intelectual do estudante no contexto da EP de nível médio.

Além disso, as orientações institucionais curriculares mostram que o estudo da Sociologia tem conexão com as dinâmicas locais e do cotidiano, não sendo apenas um reportar-se ao contexto vivido ou debatido pelos teóricos estudados – sobretudo os clássicos (Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx), que reportavam, grosso modo, às organizações e estruturas sociais europeias do século XVIII ou XIX. Assim, é um estudo que parte da relação entre “Sociologia e cotidiano” (IFRN, 2012b, p. 244) , e, para analisar as circunstâncias, é cabível a problematização acerca das instituições sociais e as relações de sociabilidade que afetam o próprio estudante.

Outrossim, é indispensável no debate sobre a cultura e a diversidade humana, proposta na Sociologia II, discutir sobre a realidade cultural brasileira e regional. Da mesma forma que é impensável realizar um estudo sobre democracia, política, liberdade, exercício de poder e privar-se da observação de como essas relações ou instituições são impactantes nas dimensões locais e até mesmo pessoais, é necessário visualizar que o ensino de Sociologia é configurado como um estudo do cotidiano e do local, referenciando as finalidades do próprio IFRN (IFRN, 2012c).

Para mais, o estudo sociológico no 4º ano é denominado “Sociologia do Trabalho” e apresenta como ementa/objetivo:

Quadro 6 – Ementas/Temas e objetivos dos componentes curriculares de Sociologia do Trabalho no Núcleo Articulador no último ano dos cursos EMI

Ementa	Objetivos	Eixo Norteador
Disciplina de Sociologia do Trabalho⁸⁶		
Sociologia como ciência. As relações indivíduo-sociedade. Trabalho. Trabalho na sociedade capitalista. A divisão Social do trabalho. Sindicalismo. As transformações no mundo do trabalho. Globalização. Reestruturação produtiva. Profissionalização. Trabalho no terceiro setor. Organizações. Economia solidária. Desigualdades Sociais. Mobilidade social. Trabalho e cotidiano.	Compreender de que forma o trabalho organiza a sociedade e define suas características básicas.	Trabalho
	Analisar e identificar as tendências e exigências do mundo do trabalho atual e as alternativas que vem sendo construídas.	
	Identificar e compreender os diferentes modos de organização do trabalho e de perceber sua importância nas demais estruturas sociais.	
Temas	Objetivos	Eixo Norteador
Seminário de Sociologia do Trabalho⁸⁷		
Sociologia do trabalho	Compreender de que forma o trabalho organiza a sociedade e define suas características básicas; analisar as transformações ocorridas no trabalho (processo, conteúdo e estrutura) numa perspectiva histórica; analisar e identificar as tendências e exigências do mundo do trabalho atual e as alternativas que vêm sendo construídas; e identificar e compreender os diferentes modos de organização do trabalho e de perceber sua importância nas demais estruturas sociais.	Trabalho
Organização do trabalho na sociedade		
As transformações no mundo do trabalho		
O trabalho no mundo contemporâneo		
Trabalho e cotidiano		

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Observa-se que a Sociologia do Trabalho, na condição de componente curricular obrigatório, dedica-se a um perfil claro, objetivo e crítico. Quando no formato de Seminário Obrigatório, contudo, traz uma diferenciação intrigante: a carga horária da Disciplina corresponde a 30h, enquanto o Seminário é ministrado em 10h. Percebe-se que são propostas estanques. Fundamentando-se no quadro nº 6 apresentado, é nítida a diferença entre os dois formatos. A disciplina apresenta uma ementa e três objetivos, à medida que o seminário apresenta 5 temas gerais e um extenso objetivo. Nas duas configurações, tem-se como eixo norteador o Trabalho.

Os verbos no infinitivo usados nos objetivos são comuns nos dois formatos da

⁸⁶ Tomando como fundamentação o PTDEM (IFRN, 2012b, p. 250, grifo nosso).

⁸⁷ Tomando como fundamentação o PTDEM (IFRN, 2012b, p. 256, grifo nosso).

Sociologia do Trabalho. Na disciplina, faz-se uso das noções do “compreender”, “analisar” e “identificar”. Já no seminário, “compreender”, “analisar”, “identificar” e “perceber”. Apesar de serem expressões comuns a objetivos de pesquisas científicas e estudos, esses termos evidenciam uma sequência lógica pretendida ao problematizar o mundo do trabalho. Há um movimento, portanto, de identificar e perceber – ou seja, por meio da percepção, enxergar e diagnosticar, e, após um processo de análise, compreender o mundo do trabalho, suas relações e organizações. Apesar das distâncias entre o percurso teórico-conceitual e procedimental dos formatos do supramencionado componente curricular, há um caminho símil entre eles que é analisar criticamente as relações de trabalho e seu impacto na esfera social.

Além disso, os objetivos denotam um caminho comum. Primeiramente, o estudo sobre como o trabalho contribui com a estruturação da sociedade, tendendo a ver o trabalho como um elemento definidor das relações humanas e sociais vivenciadas por um grupo social (considerando a dimensão histórica). Segundamente, uma atenção à problematização das características e exigências do mundo do trabalho (dimensão atual e futura), sendo um prudente momento para o debate sobre as implicações globais, regionais e locais, assim como a realidade do mundo do trabalho vinculada ao eixo tecnológico do curso. Por fim, o espaço para estudar sobre formatos de organização do trabalho, sendo, dessa forma, uma oportunidade de refletir criticamente sobre a sociedade capitalista e, para além disso, de pensar alternativas de tornar, na dimensão prática, esse formato de produção e de vida social mais sociável ou saudável.

Apesar disso, o fato de alguns cursos adotarem o seminário objetivando equivalência à disciplina resulta na diminuição simbólica de espaço e tempo para o debate proposto sobre o mundo do trabalho e as dinâmicas econômicas contemporâneas, à luz das reflexões sociológicas, essenciais para todas as áreas técnicas. Os cursos que adotaram seminários frente à indicação do Núcleo Central Estruturante (NCE)⁸⁸ de Sociologia do IFRN justificam a inexistência de espaço na carga horária, sugerindo como prioridade do curso a formação para a qualificação técnica e, de forma improvisada, as reflexões frente às demandas sociais.

A presença da Sociologia, principalmente a realizada no 4º ano do EMI, ao ocupar um

⁸⁸ Os Núcleos Centrais Estruturantes (NCE), segundo a Organização Didática do IFRN apresenta como objetivo geral “[...] garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento do currículo no IFRN, com vistas a manter um padrão de qualidade do ensino, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e com o Projeto Pedagógico de Curso” (IFRN, 2012a, p. 40). Assim, há NCEs Ensino Médio para cada disciplina do EMI, NCEs tecnológicos para os cursos superiores de engenharias e os NCEs formação de professores para demais cursos e área de educação. Os núcleos são constituídos por coordenadores de curso, servidores da equipe técnico-pedagógica do IFRN e, especialmente, por docentes que ministram as disciplinas vinculadas ao núcleo. É de competência dos núcleos assessorar a Diretoria de Avaliação e Regulação do Ensino (DIARE) nos procedimentos avaliativos, colaborar nas atividades de elaboração e revisão periódica das ementas e projetos pedagógicos, além de manter o diálogo e discussões com docentes vinculados.

espaço obrigatório na matriz curricular pode ser pensada a partir da seguinte colocação de Apple (1994, p. 42): “À decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém poder na sociedade”.

Assim, quando a instituição escolar atribui notório “poder” ao capital, tende a oportunizar aos estudantes um currículo puramente técnico, esvaziado de saberes artísticos e crítico-reflexivos. Contudo, a partir do momento em que o IFRN assegura a Sociologia junto a outros saberes sociofilosóficos, expressa publicamente que, para a instituição, o “poder” está no indivíduo e no seu trabalho, que, não sendo somente uma força a ser vendida, é um mecanismo de filiação ao meio social e manifestação e garantia da dignidade humana – apesar de em alguns momentos tal saber ser tomado periféricamente.

Quando as inquietações sociológicas sobre trabalho assumem lugares obrigatórios na instituição – e conseqüentemente se concede visibilidade na matriz curricular –, percebe-se uma postura questionadora frente aos impactos das conjunturas sociais e das políticas hegemônicas neoliberais, que veem a escola como empresas produtoras de serviços educacionais, devendo produzir mão de obra de forma rápida e dentro de padrões normalizadores, objetivando a produtividade útil ao mercado, como critica Gentili (1996). Tudo isso visando especialmente a competitividade, homogeneização e docilidade mental em prol da adesão dos interesses neoliberais por parte de toda malha social (GARCIA, 1996).⁸⁹ Ao mesmo tempo, é assumir uma postura institucional de formar seus estudantes, e conseqüentemente destiná-los à sociedade, interessados e comprometidos com justiça social e cidadania. Ao passo que nega ser uma estrutura educacional destinada a favorecer somente a economia.

Apple (1994) aponta que o trabalho intelectual e educacional são mecanismos eficientes em desmistificar a ética da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro. Contudo, a perspectiva neoliberal estabelece como um dos seus instrumentos para espargir-se a desqualificação da escola pública (SAVIANI, 2013a). Sendo assim, analisando as posturas didáticas, pedagógicas, curriculares e políticas do IFRN postas no seus PPP e testemunhadas na proposta do ensino de Sociologia no EMI, entendemos que tal instituição se empenha em

⁸⁹ Ressaltamos que não defendemos ou associamos o ensino de Sociologia como espaço doutrinador ou puramente contrário ao neoliberalismo, mas que por meio da metodologia dialética e crítica discute-se tal formato de política econômica por ser marcante na história – alimentando as desigualdades sociais – do Brasil. E o IFRN, como temos discutido, pretende refletir sobre as dinâmicas sociais regionais e locais, ou seja, aquelas que mais estão atritando o cotidiano do estudante do EMI e o mundo do trabalho hodierno. Ademais, compete ao estudante posicionar-se favorável ou contrário à política neoliberal, assim como a qualquer outra corrente econômica e política, após o estudo comprometido, científico e crítico no espaço da sala de aula. A Sociologia não objetiva, no EMI, padronizar pensamento ou agir emotivamente, mas científica e metodologicamente propiciar aos estudantes debates sobre a realidade social.

descativar-se desse cenário hegemônico. Isso ao ponderarmos nossas interpretações dos documentos, especialmente o PPP vigente⁹⁰.

Percebe-se que o IFRN ainda recebe as influências dos debates e imposições das manifestações econômicas e políticas de forma global e local, assim como toda instituição escolar. Assumo, no entanto, como movimento de embate ao cenário exposto, o compromisso de levar aos discentes debates sobre a sociedade e o mundo do trabalho de forma contextualizada, a partir do momento em que adota como sustentação a compreensão de formação humana e integral.

Assim, as Ciências Humanas, sobretudo a Sociologia, foram adentrando gradativamente no espaço da EPT realizada no IFRN em articulação com uma concepção de educação assumida pela instituição. Todavia, mesmo havendo relativa abertura aos estudos sociológicos, numerosos embates emergem na dimensão prática realizada em sala de aula, que impõe limites e adversidades ao mencionado ensino. Isso será discutido no próximo capítulo, dando-se voz a atores sociais que consideramos fundamentais para compreender a dinâmica do ensino de Sociologia e do processo educacional, sendo eles os professores e estudantes do EMI⁹¹.

Levando em consideração o que fora discorrido neste espaço, podemos conduzir o pensamento à percepção de que a educação e o trabalho são interligados no IFRN, que objetiva uma formação para o trabalho de forma omnilateral, ao menos ao analisarmos os documentos do Instituto, os quais sugerem uma inserção crítica e atuante do estudante no espaço produtivo.

Ademais, o ensino de Sociologia na EPT concretizado no IFRN, apesar das contraditórias estruturas da hierarquia entre saberes que impõem redução de carga horária e demais entraves, esforça-se em contribuir com um projeto curricular pautado nas concepções humanísticas, que associa a escola como ambiente de construção coletiva de cidadãos e indivíduos empenhados em provocar transformação social. Além disso, é cabível percebermos que é indispensável analisar os contextos sociais e políticos que influenciam a prática pedagógica das instituições escolares, sobretudo curriculares.

É prudente perceber que processo educacional formal está inserido numa dimensão mais abrangente que é a lógica do mercado. Aponta Fernandes (1954):

Embora a escola não esteja acima do entrechoque dos interesses econômicos e das lutas políticas, é claro que ela poderia ter desempenhado um papel

⁹⁰ Apesar de elevarmos esse entendimento, é possível reconhecer que a comunidade escolar que forma o IFRN é variada e, com isso, supomos a existência de estudantes e servidores que defendam uma EPT interligada à formação puramente técnica, acrítica.

⁹¹ Especialmente ao reconhecermos que a presença da Sociologia, por exemplo, no 4º do EMI do IFRN é fruto de uma imposição normativa, no caso a Lei nº 11.684, de 2008.

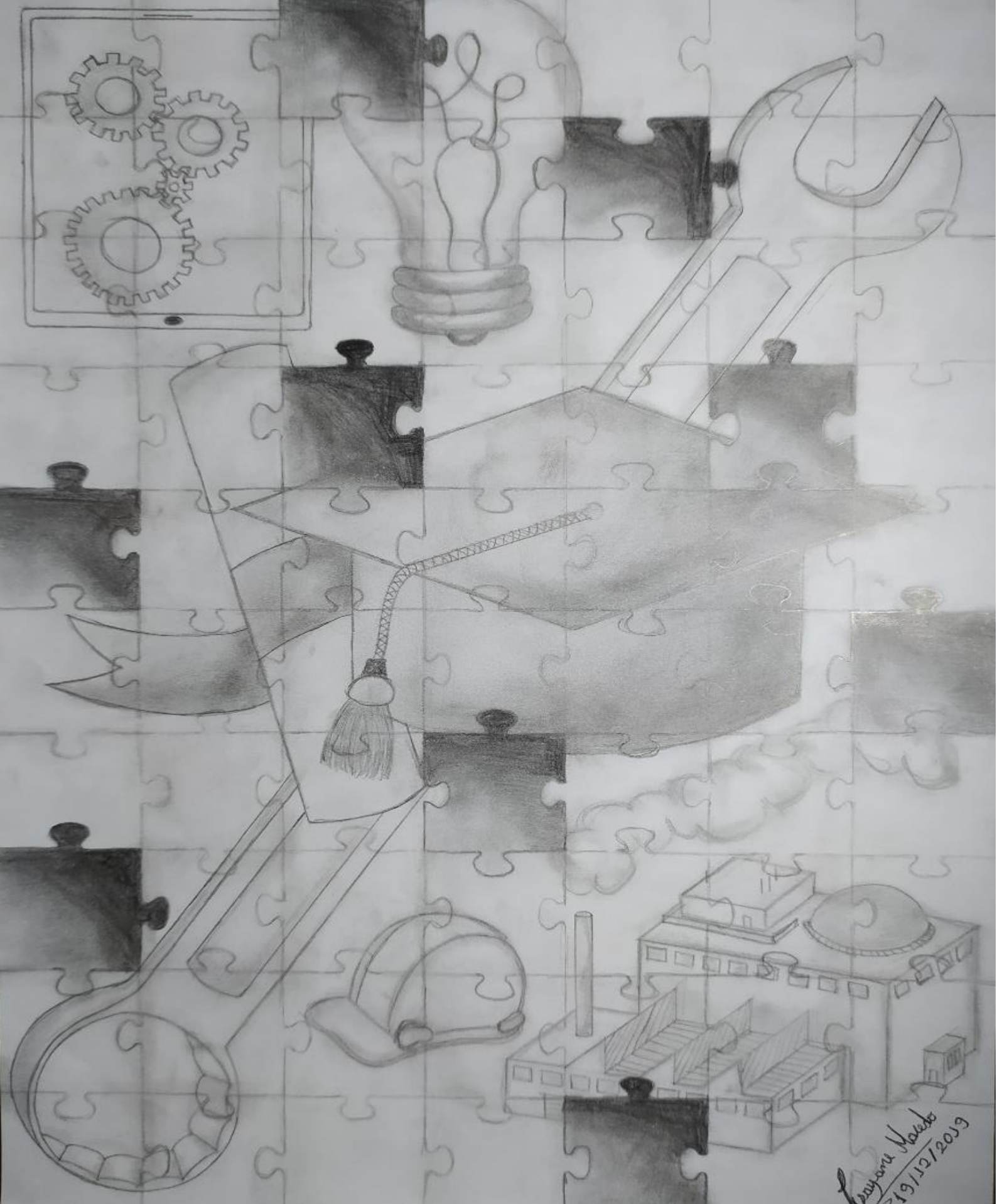
construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética de responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder. (FERNANDES, 1954, p. 103).

À vista do exposto, a formulação pedagógica curricular do IFRN indica uma tentativa de desvincular-se das imposições capitalistas e edificar um projeto que considera, mesmo que limitadamente, importante: um ensino que forme estudantes para a transformação social e para questionar as articulações políticas e econômicas.

Assim, tomando as ementas, objetivos e suas características como elementos que definem a funcionalidade da Sociologia do Trabalho no IFRN, percebemos que a partir do momento que tal área do saber leva aos estudantes debates sobre questões como o Capitalismo, o mundo contemporâneo e emergente, globalização – como fenômeno sociológico –, inserindo o trabalho na história social, contribui para que a educação oferecida pela instituição forme na perspectiva de ver seus estudantes como profissionais atentos aos dilemas que a modernidade impõe.

Assim, apontamos como essencial para compreender as perspectivas políticas pedagógicas e curriculares do IFRN em seu percurso institucional a análise do contexto econômico e político vivido em dimensão global, nacional e local, haja vista que eles definem e conduzem as finalidades assumidas pelas instituições escolares. Portanto, a alfabetização política que reconhece as interligações, aparentemente ocultadas, expressa-se como indispensável para contextualizar a educação. Isso ao reconhecermos que são os arranjos políticos e econômicos que geram riqueza ou pobreza, o bem-estar ou sofrimento, a formação ou deformação profissional da sociedade.

Dito isso, tendo analisado a aproximação entre ensino de Sociologia e a categoria trabalho (assim como um estudo teórico-conceitual sobre essa categoria, a partir das interpretações sociológicas) e tendo percebido e apontado como os arranjos externos à EPT desenvolvida no IFRN, especialmente nos cursos de EMI, se impõem frente à identidade institucional e curricular da citada instituição, apontamos na seção seguinte uma reflexão sobre os arranjos internos, ou seja, sobre as interpretações, limitações e possibilidades postas à formação humana integral, a partir do estudo da Sociologia enquanto componente curricular. Para tal, trazemos uma análise das falas dos documentos do IFRN, professores e estudantes.



Layane Macedo
19/12/2019

O quebra cabeça, peças perdidas: adversidades do mundo do trabalho (2019)

Layane de Macedo
Eixo 4 – Trabalho

4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA DOS *CAMPI* DE NATAL DO IFRN E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CIDADÃ, SEGUNDO OS PROFESSORES E ESTUDANTES

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu a Tebas de sete portas? Nos livros estão nomes de reis. Arrastaram eles os blocos de pedra? E a Babilônia, várias vezes destruída – Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas Da Lima dourada moravam os construtores? Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta? A grande Roma está cheia de arcos do triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os Césares? [...] Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem venceu além dele? Cada página uma vitória. Quem cozinhou o banquete? A cada dez anos um grande Homem. Quem pagava a conta? Tantas histórias. Tantas questões.

Bertolt Brecht, em "Poemas 1913-1956" (2000)

E o trabalho é aquilo que torna o homem semelhante a Deus, porque com o trabalho o homem é criador, é capaz de criar [...] o trabalho tem intrinsecamente uma bondade e cria a harmonia das coisas – beleza, bondade – e envolve o homem em tudo. [...] é a primeira vocação do homem: trabalhar. E isso dá dignidade ao homem. A dignidade que o faz semelhante a Deus. A dignidade do trabalho.

Papa Francisco em por ocasião do dia do trabalhador (2020)

Após discutidos os documentos normativos, princípios e função social do IFRN, entre 1997 e 2012, e como o ensino de Sociologia está posto na mencionada instituição de EP, discutimos nesta última seção se é possível estabelecer relação entre os saberes sociológicos e a formação humana integral e cidadã a partir da percepção dos professores que ministram ou já ministraram “Sociologia I”, “Sociologia II”, “Sociologia III”, “Sociologia do Trabalho” e/ou “Seminário de Sociologia do Trabalho” nos *campi* de Natal do IFRN (Central, Cidade Alta, Zona Leste e Zona Norte) e discentes de duas turmas do EMI do IFRN *campus* Zona Norte, sendo uma turma, no semestre de 2019.1, de Sociologia do Trabalho no formato de seminário e outra, no mesmo semestre, na estrutura de disciplina.

A análise crítica sobre o mundo do trabalho no âmbito da EB integrada à EP mune os estudantes a colorirem o quebra-cabeça cinzento, como representado no desenho de Layane Macedo (2019), que ao abrir esta seção última traz o trabalho como um campo de ideias, construções, formação e ferramentas.

A escola pautada na formação humana integral une saberes e permite que os trabalhadores, para além do fazer braçal, sejam também intelectuais. Isso os motiva a questionarem e perceberem que atrás dos protagonistas da história há um conglomerado de indivíduos criativos – os verdadeiros protagonistas, como provoca Brecht – que, de fato, trabalham e constroem os eventos históricos, o cotidiano da humanidade. Faz-se necessário que os trabalhadores saibam ler para além das letras, decodificando o mundo, a sociedade, as relações, sobretudo econômicas e políticas.

Além de protagonistas, os trabalhadores são divinos e dignos de direitos, como o Papa Francisco recupera em seu discurso, ao expor que, por meio da criatividade e do poder de criação, por meio das mãos e da mente, materializam beleza e bondade na história. Assim, aparelha os discentes a perceberem que as grandes construções foram estruturadas por tecnologias pensadas pelo homem-trabalhador, o qual não é mencionado nas memórias oficiais. Agora, porém, tem a chance de reescrever a história editar as configurações da fábrica visando a transformação do sujeito e da sociedade.

A sociologia reflete sobre a história de vida desses indivíduos por meio da desnaturalização, reflexão e da crítica, o que os motiva a se perceberem como agentes transformadores, reais protagonistas nas relações de trabalho, autênticos guerreiros da história.

A BNCC (BRASIL, 2018), ao discorrer sobre o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta que o debate sobre o trabalho enquanto categoria deve ser levado ao espaço da EB. A respeito disso, apresenta o documento:

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes **dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica**: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, **é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.** (BRASIL, 2018, p. 568, grifo nosso):

Partindo do exposto é possível perceber que o texto apresenta o trabalho como uma categoria que, por meio de múltiplos olhares, pode ser debatida analisando as suas várias dimensões (filosófica, econômica, sociológica e histórica). Logo, apontamos que a BNCC se vincula com o movimento de ver o trabalho como ação complexa e ontológica.

Ademais, o documento apresenta autores como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim como referencial para pensar o trabalho a partir da relação entre sujeito e trabalho,

como espaço de criação de vínculos, de relacionamentos. Nesse movimento, a BNCC expõe como uma das competências específicas do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018, p. 570): “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades”. Assim sendo, o documento mais recente de orientação curricular às escolas de EB, ressalta a singularidade da abordagem sociológica para pensar o trabalho como campo de relações culturais e transformação social, logo, evoca um ideário crítico, amplo e contextualizado⁹².

Considerando os princípios norteadores da educação brasileira – assim como a EPT –, a formação à cidadania consiste no princípio de que tal habilidade é posta ao pensar a integralidade do sujeito formado nas instituições escolares. Além dos saberes da cultura geral, técnicos e tecnológicos os componentes curriculares e demais espaços formativos da escola devem continuamente propiciar os debates sobre as múltiplas dimensões do indivíduo, objetivando formá-lo integralmente.

A Sociologia enquanto componente curricular obrigatório no âmbito do IFRN parte do seguinte pressuposto, conforme o PTDEM:

O ensino de Sociologia no IFRN assume características próprias que vinculam a educação básica à formação profissional. Isso reflete na organização, sistematização de conteúdo, duração e distribuição na matriz em virtude das formas de oferta integrada do ensino profissional. (IFRN, 2012b, p. 234).

Assim, compreende-se que a união e vinculação entre EB e EP deve ser levada como orientação geral para o fazer pedagógico e didático da Sociologia no Instituto referenciado. Numa relação harmoniosa ao que propõe o IFRN e a própria Educação Básica brasileira, a Sociologia empenha-se em contribuir com a formação humana integral e cidadã do discente, fazendo uso da dinâmica da interdisciplinaridade, que é um recurso habitual nas ciências sociais. Estas, ao reconhecerem a sociedade como multifacetada, cultural e histórica, percebem também que todas as ciências podem contribuir com a sua problematização e análise, assim como legando aos estudantes uma metodologia de estudo social crítico, reflexivo e complexo, a qual, por sua vez, contribui com a transformação da sociedade, como expõe Mota (2005):

⁹² Contudo, apontamos que apesar da BNCC apontar essa visão contextualizada para pensar o trabalho a partir das noções sociológicas entendemos que a reforma do ensino médio, já debatida anteriormente neste trabalho, desempenha função de impedir ou cercar esses debates ao não garantir ou não esclarecer acerca da presença da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório.

A sociologia é também associada à formação para a crítica. Esta enquanto um posicionamento frente à realidade social tendo como horizonte a transformação social, a mudança de uma ordem instituída. As ideias de crítica, cidadania e consciência parecem supor, conjuntamente, mudança. Desse modo, a sociologia é imediatamente vinculada à transformação social e pessoal. (MOTA, 2005, p. 99).

Dessa forma, o referido campo do conhecimento instiga entre os estudantes da EB a prática da crítica, pautando-se na formação cidadã, que, por sua vez, provoca a ruptura com o senso comum (FERREIRA, 1993). Assim, ao trazer mecanismos teóricos, metodológicos e científicos para entender a cultura, a sociedade e o trabalho, a Sociologia demarca no currículo do EMI um campo específico para pensar o grupo social e a atividade laboral a partir da crítica.

4.1 IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Sociologia, como um componente curricular, quando levada ao espaço da educação básica integrada à educação profissional, é, segundo os professores, vista como um conhecimento importante e necessário, apesar dos numerosos desafios e limitações. Muitos são os motivos que os docentes ressaltam ao defender a singularidade do referido saber no contexto da EP. Isso ao entender que as Ciências Humanas e, especificamente as Ciências Sociais, vinculam-se diretamente a habilidades e competências que fundamentam a EB, sendo ela a formação cidadã e a concepção de pensar o indivíduo a partir de múltiplas abordagens e relações.

No tocante à importância e significado do ensino de Sociologia nos cursos técnicos de nível médio do IFRN, os participantes da presente pesquisa apontaram para caminhos distintos, mas que, em alguns momentos, se relacionavam. Sobre esse assunto, P1 retoma o histórico da referida ciência nos currículos da EB do Brasil, período em que buscava-se firmar a educação em bases teóricas e filosóficas em ressonância da Constituição Federal de 1988. P1 coloca:

Tinha todo um movimento, um cenário em torno disso⁹³. Uma das reivindicações era o ingresso dessas disciplinas de Sociologia, de Filosofia nos currículos de Ensino Médio, uma vez que na aprovação da LDB isso não tinha sido contemplado. Então, num contexto de reformas, em meados dos anos 1990, isso começou a ser pleiteado. E a importância que se alegava para isso era a necessidade de uma formação com viés de cidadania, e aí a disciplina entrou no currículo do Ensino Médio [...]. Aqui no IFRN acho que a disciplina, pelo menos formalmente, com uma significância.

⁹³ Em alusão aos anos de 1990 de militância em prol da reinserção da Sociologia nos currículos da EB.

O fato de os saberes essenciais da Sociologia serem debatidos na sala de aula em todos os anos do EMI no IFRN conduz o Professor a perceber o espaço conferido para a mencionada ciência como positivo. Todavia, criticamente P1 apresenta:

O problema nos últimos tempos, não sei se nos últimos tempos ou se sempre foi assim, isso virou um campo de batalha, um cabo de guerra, sabe? Formar para humanizar, ou para a cidadania, virou sinônimo de doutrinar e tem todo tipo de discussão e até de cerceamento, que complica essa situação. [...] eu acho que as ementas, os programas que a gente tem aqui não só para Sociologia do trabalho, ela também, eles permitem a gente fazer uma abordagem condizente com a Lei⁹⁴ e eu acho que da sociedade, mas assim, o professor tem que ter jogo de cintura. [...] a gente precisa dar aos alunos – e aí é uma questão de formação cidadã – uma capacidade, oferecer a eles todos os caminhos, pelo menos os mais relevantes, isso é formação cidadã. A partir do momento que a gente cerceia os caminhos, ou valora uns mais que os outros...

Assim, o compromisso com a formação humana integral, conforme exposto, é visto como ameaçado no percurso histórico de reinserção da Sociologia no currículo oficial, algo que definiu de forma impositiva e restritiva temas e abordagens metodológicas e teóricas que seriam debatidas em sala de aula no contexto do EM.

Diante disso, há latente preocupação do docente em apresentar aos alunos, como prática cidadã por parte do profissional que ministra e, indiretamente, por toda a instituição escolar, múltiplas abordagens – apesar de reconhecer ainda que as ementas atuais permitem, por meio da autonomia pedagógica e didática do professor, fazer escolhas e discuti-las de forma científica e criticamente, configurando uma experiência cidadã. Inclusive, tal liberdade pode ser interpretada como uma forma de permitir a prática da integração curricular e diálogo com outros saberes. Em sequência ao pensamento apontado, o mesmo Professor, quanto à formação cidadã, ceticamente explicita:

[...] o ser cidadão tem a ver com isso e tomo a liberdade de dizer que não sei até que ponto ter uma disciplina de Sociologia no Ensino Médio é significativo para a pessoa ser um cidadão, vou nem dizer cidadão melhor, mas significativo, [...] você quer uma opinião científica? Objetiva? Não tem isso! Não tem como avaliar comparar o cara que estudou sociologia no Ensino Médio com o cara que não estudou, não tem a substância o qual o cara está exposto, não tem essa padronização igual a química, que fica todo mundo igualzinho. Eu não tenho como avaliar, e eu suspeito que não tenha significado nenhum e se me fosse permitido chutar, não tem significado nenhum ter ou não ter Sociologia! Não altera nada, sou bastante cético em relação a capacidade de disciplinas como Sociologia e Filosofia terem significado na

⁹⁴ Fazendo referência à formação para a cidadania.

formação de pessoas como cidadãs.

Sendo assim, na compreensão mencionada, ao ensino da Sociologia não se pode conferir dimensão obrigatória ou messiânica, como discutimos no primeiro capítulo, para formação de indivíduos sociais com consciência cidadã. Em razão disso, encaminhando sua conclusão, o professor discorre, em diálogo com os demais professores a serem mencionados, a importância da Sociologia no contexto do EMI no IFRN ser a capacidade de analisar sobre si, não dispensando, portanto, o exercício reflexivo da (auto)consciência e sobre os ditos dilemas sociais que envolvem um encadeamento de fatos e fenômenos. Expõe P1:

Ah! Para que serve Sociologia? Para você se olhar no espelho e se reconhecer, para saber sua identidade, ter autoconsciência, saber que você é você e não outro cara e isso para mim é algo importante! Não sei se isso te faz um cidadão ou não, mas é um conteúdo legal [...] eu acho que a guerra que a gente fez nos anos 90 ou que sempre se fez em prol das humanidades, deixou a gente refém disso, em ter que dizer para as pessoas que a gente tem uma finalidade: olha! É a cidadania, né? E não ser sincero com as pessoas? Não! A minha condição aqui é muito mais anárquica do que qualquer outra coisa, eu não estou aqui para ensinar as pessoas em ser cidadãos, eu “tô” aqui para ensinar as pessoas a toda vez que se vê diante de um dilema, pensar nesse dilema não com coisas de embates entre coisas reais palpáveis, mas de coisa socialmente criadas, produtos sociais dados da natureza humana e eu acho um grande objetivo a se colocar para as disciplinas de Sociologia dando meios e ferramentas teóricas para você duvidar das coisas [...] não sei se cidadania, mas pelo menos na construção de pessoas mais conscientes.

A compreensão do supracitado professor equipara-se ao posicionamento discutido em Lahire (2014), que atribui ao ensino de Sociologia três naturezas, sendo elas: política, cognitivo-científica e terapêutica. Essa última pode ser vista como aproximada ao que expôs P1, que, apesar de não interligar o ensino de Sociologia com a formação cidadã, percebe-o como uma oportunidade de ter consciência da identidade social enquanto sujeito. Lahire (2014, p. 47) aponta que “a Sociologia como socioanálise é meio de diminuir os sofrimentos individuais pela compreensão do mundo social e de seus determinismos”. Compreender os determinismos sociais significa investigar (e refletir sobre) como as máximas sociais se apresentam na formação da identidade social do indivíduo enquanto ator social a atuar dentro de uma família, de um segmento religioso, cultura regional, entre outros espaços sociais.

Ademais, perceber os determinismos sociais na trajetória pessoal, para Lahire (2014), pode ser entendido como uma dimensão emocional e terapêutica da Sociologia levada à realidade da EB. Em movimento similar, Bourdieu (2004) entende que a Sociologia confere a quem a estuda autonomia para armar-se contra si mesmo, no sentido de que sendo a arma um

artifício simbólico torna o indivíduo hábil em questionar (e refletir sobre) as limitações impostas pela esfera social nele.

Em discussão sobre as DCNEPTNM, os pesquisadores da SETEC reconhecem que todos os saberes, inclusive os oriundos das Ciências Humanas e Sociais, são necessários na formação de trabalhadores (BRASIL, 2010). Assim, a Sociologia, juntamente aos demais saberes do currículo, encontra-se na condição de direcionar seus discentes à conscientização cidadã, ao mesmo tempo em que se compromete com outras dimensões do ser social enquanto e na condição de educando.

Assim sendo, a contribuição do ensino de Sociologia, Antropologia e Ciência Política no EMI em motivar o estudante a perceber sua identidade e, conseqüentemente, o seu vínculo com a sociedade em que está inserido é entendida nos PCNEM (BRASIL, 1999) como uma forma de viabilizar o exercício pleno da cidadania. Podemos inferir, à vista disso, que o estudante, percebendo sua identidade social, culmina na prática cidadã, pois, ao investigar sobre si, tem acesso aos reais dilemas e enfrentamentos da sociedade, assim como, ao se perceber como membro dela, tem autonomia, motivação e sensibilidade para agir positivamente em prol da coletividade. Nesse sentido, a Sociologia conduz a uma sensibilidade social e motiva o estudante a perceber-se como um agente ativo, político e transformador. Os PCNEM ao reportar-se à presença da Sociologia na EB indicam (BRASIL, 1999):

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (BRASIL, 1999, p. 37).

É possível perceber, assim, um movimento de associar como singularidade da Sociologia a dimensão questionadora sobre a complexa realidade social, o que requer embasamento teórico (NETTO, 2011). A isso, compreendemos como imprescindível a garantia do estudo das Ciências Sociais no contexto da EP, que não pode privar-se de debater a realidade, as reais necessidades humanas que motivam o desenvolvimento de técnicas e tecnologias. Além do mais, essa importância encontra motivo também no fato de ser uma ciência que tem sua forma própria de tornar evidentes as relações sociais (BOURDIEU, 2003).

Observa-se que os professores atentam em mostrar o esforço da Sociologia no EMI como espaço de exercício e orientação científica e metodológica à prática do investigar, pensar e criticar a estrutura social, estrutura essa que é entendida como influenciadora e, em partes definidora, da identidade social e cultural dos indivíduos/estudantes.

Até mesmo, Durkheim (1972) discorre que até mesmo as sensações afetuosas ou tidas como mais internas (o que chamou de sentimentos próprios) são influenciados pela estrutura social, recebidos por meio da educação e, portanto, são determinadas socialmente.

P5 articula uma colocação que dialoga com o exposto anteriormente quando cita que a Sociologia contribui com a formação socioemocional e, com isso, interfere na formação humana integral:

A capacidade de se autoperceber, perceber-se no mundo, é como eu interpreto, uma formação integral. [...] o que é importante que eles [alunos] tenham a própria habilidade técnica, dar essas condições, mas é mais complexo abre-se possibilidades para as coisas bem mais complexas quando ele está inserido dentro de outros conhecimentos. [...] ampliar, verticalizar esse conhecimento técnico. Eu tenho falado muito para os meus alunos: “Olha, eu vejo muitas vezes no meu trabalho como professora de Sociologia aqui como uma tentativa de que vocês tenham uma formação socioemocional”. Inclusive, hoje em nossa sociedade está sendo um diferencial uma pessoa ter idade emocional, ela consegue entender o mundo em que vive.

A formação humana integral repercute, segundo P5, não só nas dimensões sociais do indivíduo e profissionais, mas ao ser uma habilidade humano-profissional. Isso requer o reconhecimento pessoal da identidade de si e do mundo cultural que o cerca, resultando numa formação socioemocional que permite, por meio do conhecimento social, teórico e científico, o amadurecimento e sagacidade para atuação nas demandas caóticas do mundo contemporâneo, especialmente no contexto de educação que o IFRN se propõe, ou seja, formar para atuação no mundo do trabalho, que, por sua vez, está inserido numa extensa e complexa estrutura social. P5, assim, critica o acúmulo de informações que gera a deformação da compreensão real da vivência dos indivíduos.

A preocupação sustentada por P5 de a educação contribuir com a formação emocional dos estudantes do IFRN como concretização da formação humana integral está posta no PPP da instituição, o qual enxerga o homem social – estudante – constituído das dimensões física, emocional e racional. E a educação, ao preocupar-se com esses três aspectos, contempla a omnilateralidade e a multidimensionalidade do ser. Todas as práticas educativas, portanto, devem partir dessas noções (IFRN, 2012c). Ademais, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a formação socioemocional interligada com as habilidades que os estudantes devem desenvolver na EB, visando a resolver demandas complexas do cotidiano social e o exercício da cidadania.

Nesse movimento, podemos interpretar que, para além do convívio em sociedade, essa dimensão socioemocional evoca a ideia de instruir os jovens (perfil etário esse que condiz com o público do EMI) a liderem com os desafios ansiedades da sociedade, da cultura e do mundo

do trabalho. Assim sendo, é possível ressaltarmos a importância do debate crítico e sensibilizado, a partir das Ciências Humanas e Sociais, sobre essas dimensões do ser social-profissional.

Dessa forma, a Sociologia não de forma exclusiva, mas junto aos demais saberes membros do currículo, empenha-se por meio de sua análise da identidade e realidade social na problematização da política e da cidadania em contribuir com o aspecto emocional do discente. Conforme orienta o PTDEM (IFRN, 2012b), a preocupação da Instituição, tal como das Ciências Sociais, deve partir da noção de que a (IFRN, 2012b):

[...] formação dos estudantes como prática social e não uma exclusiva preparação para uma vida futura, pois o educando vivencia e é sujeito da sua própria formação. A vida não para enquanto o aluno está na escola, ao contrário, esta é, por excelência, um espaço de socialização e de aprendizado de todos que fazem parte dessa instituição. (IFRN, 2012b, p. 237).

Para mais, Abed (2014) compreende que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no espaço escolar aprimora o estudante não somente para quando estiver na condição de egresso escolar, mas dentro do próprio processo de ensino-aprendizagem, potencializando o sucesso escolar e o progresso pessoal.

P2 aciona a Sociologia, concordantemente com o exposto, como um método de análise social que se relaciona com o estudo crítico dos valores sociais. Afirma P2:

Sociologia vai trazer um conjunto de conhecimentos que nos possibilita, se a gente pensa numa educação humanitária baseado em valores e princípios, a análise crítica da sociedade em que a gente vive. A Sociologia tem muito a contribuir, a buscar a realidade, analisar os aspectos.

Levando em consideração o entendimento colocado, o ensino de Sociologia assume os valores e princípios sociais, sobretudo os universais, como objeto de estudo e reflexão crítica e, com isso, a Sociologia prontamente leva à sala de aula do EMI do IFRN o debate sobre o respeito por meio de suas temáticas e abordagens próprias.

A EPTNM, por sua vez, reverencia também esses valores e assume-os como norteadores da formação de trabalhadores, através das diretrizes curriculares que apontam como princípios: (BRASIL, 2012, p. 2): o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos”, assim como “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades”. Frente a isso, entendemos que a EPTNM, enquanto espaço formal de educação, fundamenta-se no respeito às instâncias formais (éticos, normativos e políticos) e nos valores sociais, humanos e coletivos (diversidade cultural e

social). Assim, a EP de nível médio, ao reconhecer e respeitar seus estudantes com traços culturais e sociais diversos, objetiva também que tal prática seja experiência concreta nas instâncias políticas, pedagógicas e curriculares.

Considerando o exposto, entendemos que os valores sociais servem como campo de aproximação entre o ensino de Sociologia e a EPTNM. Ademais, o ensino citado é entendido como relevante à formação dos jovens levando em consideração o seguinte aspecto, discutido por Araújo e Lima (2015):

Elas⁹⁵ possuem uma contribuição muito própria à formação ética dos jovens na medida em que oferece a esses os elementos necessários para a autonomia do seu pensamento por meio do exercício crítico do mesmo e para a formação de uma cidadania cujo sentido é ao mesmo tempo ético e político, ou seja, o sentido marcado por uma preocupação, responsabilidade e atitude para com a vida no mundo. (ARAÚJO; LIMA, 2015, p. 176).

Ao vermos o exposto, é cabível perceber os saberes da Sociologia como estimuladores da autonomia do estudante no ato do pensar questionador, que conduzindo ao exercício da criticidade convoca-o a assumir responsabilidade consigo e com os demais, partindo do paradigma da igualdade e da cidadania. Ainda entendemos que a liberdade no pensar resulta numa ressignificação do mundo do trabalho e da própria atuação profissional do estudante na sociedade, além de resultar no comprometimento em refletir sobre esse mundo. De forma contextualizada, visualizamos como consequência a construção de “consciências críticas e éticas” (ARAÚJO; LIMA, 2015, p. 176).

P3 chama veementemente atenção para a expressão “impacto” e autonomia quando se refere à presença da Sociologia na EB integrada à EP, pois, além de permitir o questionamento e reflexão sobre a dimensão atual da sociedade, ela provoca reflexão sobre os embates sociais e culturais na vida do discente entre o mundo experimentado e o que enfrentará após o processo de formação formal. Para isso, a desnaturalização é entendida como um recurso metodológico essencial para o estudo sobre os embates da vida social. Expõe P3:

Se fala em impacto! Eu acho que, realmente vai trazer para a vida do aluno um processo, essa perspectiva desnaturalizadora do trabalho, você acaba mostrando a ele em que mundo que ele está inserido e qual mundo que ele vai enfrentar. Ele está sendo preparado para entrar no mercado de trabalho, vai estar inserido nessas relações trabalhistas, então ele está ciente desse processo do que já aconteceu e de como é hoje e como que ele pode atuar nesse meio, independente de que relação ele esteja, seja numa indústria no modelo fordista ou taylorismo, mas ele está ciente do que está por trás de toda aquela relação

⁹⁵ Fazendo referência aos componentes curriculares de Sociologia e Filosofia.

e de como ocorre todo o processo de exploração as relações trabalhistas. E aí eu acho que isso dá, de certa forma, uma autonomia, uma visão para esse aluno compreender aquilo que ele próprio vai vivenciar ou que até já vivencia.

A perspectiva do desnaturalizar, como expressa P3, é uma dinâmica de suma relevância para o campo da pesquisa sociológica. Discorre Bourdieu:

Uma característica das realidades históricas é que sempre é possível estabelecer que as coisas poderiam ser diferentes, que são diferentes em outros lugares, em outras condições. O que se quer dizer é que, ao historicizar, a Sociologia desnaturaliza, desfataliza (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Assim, o processo de entender os fenômenos sociais conforme a perspectiva histórica, ou seja, enxergar o nosso tempo considerando o desencadeamento de fatos sociais antecedentes determinantes é uma forma de vê-la não como mera casualidade ou ainda como determinado por um destino. Por ser próprio ao estudo sociológico, tal prática (desnaturalização) deve ser uma realidade indispensável na sala de aula do EMI, entender o trabalho assim como a própria profissão enquanto uma ação cultural, social e histórica. Tal entendimento articula-se com o exposto anteriormente por P1 ao se referir à Sociologia como um mecanismo ou ainda uma ferramenta que auxilia no método de desnudar-se de si e descamar a realidade do mundo do trabalho e, igualmente, de toda vivência social.

O processo de desnaturalização nas OCEM (BRASIL, 2006) é visto como um papel central do pensamento sociológico, o que podemos também estender à EP. Sobre isso Costa (2018) afirma:

Por ser uma ciência com potencial para associar e articular conhecimentos mediante diálogos interdisciplinares, ela se mostra necessária à educação profissional, que favoreça a desnaturalização dos problemas enfrentados pelas pessoas nas diversas formas de trabalho e contextos sociais onde vivem. Ao fazer a ligação entre os conteúdos específicos de cada formação técnica e os referidos à educação para a cidadania ativa, ela pode contribuir para o entendimento pelo aluno da relação entre sua realidade imediata e pessoal e o amplo mundo social. (COSTA, 2018, p. 99).

O processo de estranhar e desnaturalizar (BRASIL, 2006), isto é, de ler as relações sociais, a vida em comunidade e o mundo do trabalho de forma afastada e não os vendo como dados, mas como construídos, é pensar essas mesmas relações de forma científica, crítica e contextualizada, em diálogo com o exposto pelo professor mencionado. É, ainda, uma habilidade da Sociologia em dialogar com os múltiplos saberes constituintes no currículo do EMI, sendo, ainda, essa integração interpretada como necessária. São essas articulações que

contribuem para que a Sociologia logre êxito no contexto da EP e produza uma utilidade para sua presença na matriz curricular. Essa dimensão de articular-se com demais saberes do currículo é sugestão das OCEM (BRASIL, 2006, p. 111), que indica que a “Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar”.

P3 aponta que a Sociologia na EP provoca a reflexão sobre o mundo do trabalho e sobre a realidade vivida pelo próprio estudante. Podemos considerar que tal análise é uma das principais contribuições da Sociologia ao EMI. Discorre Wolfenbüttel (2019):

Logo, uma formação que capacita profissionais para atuar sobre os próprios processos produtivos e produtos, de forma a implementar melhorias ou adaptá-los às diferentes e novas situações, a fim de fomentar dinâmicas de desenvolvimento local, exige uma capacidade crítica e compreensão das dinâmicas sociais e produtivas muito mais ampla que a tradicional formação de mão de obra barata. Isto implica em uma formação capaz de superar a histórica redução da preparação para o trabalho ao seu nível operacional. É precisamente sobre este aspecto crítico e reflexivo que as disciplinas de Ciências Sociais visam a atuar. (WOLFENBÜTTEL, 2019, p. 75).

Assim, muitos são os conhecimentos que a Sociologia produz e leva ao campo do EMI, permitindo analisar a realidade social e livrando-se de ser um estudo puramente abstrato ou ainda ancorado tão somente na análise das sociedades europeias, pautando-se no estudo do entendimento das relações sociais e de trabalho na dimensão do hoje e do contexto local ao ponderar os desdobramentos históricos, mas orientada na compreensão do contemporâneo. Motiva-se, dessa forma, a ser um conhecimento significativo e provedor de positivos impactos na formação humana integral do discente, tomando como eixos essenciais a crítica e a reflexão.

Os eixos citados (crítica e reflexão) são reverenciados pelas Ciências Humanas e Sociais por serem tomados como mecanismos procedimentais para entender a complexidade da sociedade. De certa forma, tais ciências atendem aos anseios da EPT, que objetiva, por sua vez, uma educação que provoque intimidade com as necessidades e realidades da comunidade. “Necessidades” no sentido de promover tecnologia e saberes transformadores para o bem social e “realidade” para que o estudante formado possa saber em qual contexto social atuará.

Antunes (2007) aponta que o estranhamento⁹⁶ – movimento que não permite ao trabalhador ver e entender o que produz no seu trabalho, sendo, portanto, a obra estranha ao autor, servindo de procedimento que possibilita a alienação e degradação do trabalhador – é mecanismo de impedimento do desenvolvimento da individualidade do trabalhador que

⁹⁶ Discussão realiza por Marx, especialmente nos Manuscritos econômico-filosóficos (2008).

contempla a omnilateralidade e a emancipação pessoal. Além disso, tal movimento do capital impede que os indivíduos enxerguem as relações sociais múltiplas presentes nos processos de produção, ao passo que só visualizam as relações econômico-comerciais.

Todavia, a partir do momento em que as realidades e necessidades sociais, vistas como finalidade e objetivo da EP realizada no IFRN, são levadas ao espaço da sala de aula como pauta de estudo e de motivação educacional, entendemos ser uma tentativa de minorar o estranhamento entre o trabalhador (estudante) e a razão da sua formação de nível médio (o próprio trabalho e a comunidade).

Vinculamo-nos ao entendimento desenvolvido por Wolfenbüttel (2019), que enxerga a compreensão da realidade social como reflexão importante para que não se tenha uma EP inclinada tão somente à absorção e entendimento de conhecimento e teorias por parte dos discentes, mas voltada para a aplicação desses conhecimentos e teorias visando ao bem social, tendo, dessa forma, como fim último o humano e a transformação social. Ao reconhecermos a complexidade da sociedade, entendemos como essencial o empenho de todas as disciplinas curriculares abordarem criticamente as estruturas sociais.

4.1.1 Integração curricular, pesquisa como princípio e outras ressonâncias do ensino de Sociologia no Cursos técnico de nível médio do IFRN

O ensino de Sociologia, assim como das demais Ciências Humanas e Sociais levadas aos discentes, segundo Souza (2018), em seus objetivos, possibilita a integração curricular de forma epistemológica e conceitual, haja vista que eleva a crítica e a reflexão sobre a práxis humana inserida num contexto social. Sobre essa abordagem e metodologia de ser das Ciências Sociais, discorre Costa (2018):

Por meio de abordagens integradas de conhecimentos gerais e específicos, da contextualização e aplicação dos conteúdos às práticas sociais do dia a dia, temas ou componentes de Sociologia podem se ligar às questões do desenvolvimento local, tais como o trabalho, a produção e o consumo no sistema capitalista, a produção e uso de tecnologias, os fatores e as manifestações das desigualdades sociais, problemas ambientais e muitos outros importantes para a formação integral do estudante. (COSTA, 2018, p. 59).

A proposição teórica, assim, vincula-se ao entendimento de que a Sociologia transcende a dimensão de um conteúdo a ser estudado e assume uma postura de ser um processo

metodológico de análise, compreensão e crítica sobre as organizações sociais e os determinismos que se impõem ao mundo do trabalho.

Ademais, a articulação entre componentes curriculares é colocada no documento que orienta a organização didática no IFRN como uma forma de materializar o princípio geral assumido pela instituição: formação integral. Aponta o documento:

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas entre si, fundamentadas na interdisciplinaridade e na contextualização [...]. Ensejam a formação integrada, permitindo, assim, tanto a articulação de ciência, trabalho, cultura e tecnologia quanto a aplicação de conhecimentos teórico-práticos peculiares ao eixo tecnológico e à habilitação específica. (IFRN, 2012a, p. 17).

Portanto, o debate sobre o trabalho e a cultura não é exclusivo aos estudos humanísticos, nem a tecnologia restrita aos saberes das Ciências Exatas. É preciso realizar a articulação, não isentando as Ciências Humanas e da linguagem de refletir sobre a área do curso técnico. É essencial também o debate integrado sobre a prática profissional, a qual, por sua vez, envolve e exige domínio de múltiplos conhecimentos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Interligando-se ao entendimento colocado, Lima et al (2017) apresentam possíveis aproximações das Ciências Sociais com os eixos tecnológicos dos cursos técnicos do IFRN, mostrando caminhos e abordagens sociológicas para cada curso profissional. A sociologia no curso de Mineração, por exemplo, pode:

1 - Investigar os impactos socioambientais e econômicos gerados pela exploração e extração mineral; 2 - Compreender o processo de automatização da indústria mineral e suas consequências para o mundo de trabalho; 3 - Analisar a correlação entre a modernização da indústria mineral e a manutenção de práticas de extração mineral tradicionais no território brasileiro em suas vinculações com o desenvolvimento histórico e econômico do país; 4 - Conhecer e valorizar a relação sociocultural e histórica dos povos originários com os recursos naturais, especialmente, os minerais; 5. Planejar ações que garantam a sustentabilidade ambiental e social em territórios ocupados pela indústria mineral através da realização de diagnósticos técnicos e sociológicos.⁹⁷ (LIMA ET AL, 2017, p. 160).

A partir da sugestão dos autores citados, percebemos a mestria das Ciências Sociais em dialogar, na EPT, com os conhecimentos técnicos. Em todos esses apontamentos de análise sociológica, o processo de desnaturalização se concretiza como uma característica própria do

⁹⁷ Os autores (LIMA et al, 2017) realizam o movimento de apresentar temáticas e análises em que a Sociologia pode contribuir diretamente além do curso de Mineração (como expusemos no texto) também nos cursos técnicos em Edificações, Meio Ambiente e Administração.

mencionado componente curricular. As reflexões sociológicas possibilitam analisar dialeticamente a intercessão entre sociedade e prática profissional.

A desnaturalização, outrossim, motiva o estudante a ter autonomia no pensar e em consequência desenvolver sua forma de enxergar e interpretar o mundo, desenvolvimento esse que se vincula dos princípios máximos da EPT no Brasil, os quais estão para assumir a pesquisa como um princípio pedagógico. Tal máxima aponta para o desenvolvimento do espírito crítico no estudante, algo que o motiva a agir no espaço escolar e na vida em sociedade pautado na curiosidade cotidianamente, em busca de sanar as dúvidas e visando, conforme o PPP (IFRN, 2012c), a que as descobertas científicas continuem avançando, interligando-se diretamente com a prática pedagógica e curricular.

Ao objetivar que os estudantes, segundo a SETEC, não só incorporem “[...] pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (BRASIL, 2010, p. 49), a pesquisa deve ser constantemente estimulada e as práticas pedagógicas devem provocar situações de investigação para que, de forma “crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem, colem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem” (IFRN, 2012c, p. 63).

Essa autonomia do pensamento dos estudantes é reforçada na BNCC (BRASIL, 2018), a qual, por sua vez, reconhece a Sociologia e Filosofia a partir do momento em que esses saberes passam a integrar o grupo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no currículo do ensino médio brasileiro, como contribuintes com esse movimento de independência e criatividade intelectual. Elas (Sociologia e a Filosofia) devem conceder aos estudantes aprofundamento das noções conceituais, objetivando que eles construam e sistematizem o raciocínio e possam, a partir disso, desenvolver uma leitura de mundo com uma visão crítica e contextualizada ao interpretar as relações, processos e dimensões da existência humana (BRASIL, 2018).

Assim, a dinâmica da crítica e da criação de uma leitura do mundo social deve ser uma prática entre os estudantes, cabendo às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aferirem as ferramentas necessárias para essa atitude questionadora e crítica. Além disso, a BNCC aponta ainda que as competências das Ciências Humanas permitem aos estudantes a elaboração de hipóteses e construção de argumentos objetivando a atuação no mundo.

Dentro desse cenário, Sarandy (2013) aponta que a importância da Sociologia no ensino médio é aguçar nos estudantes o olhar sociológico, fazendo com que desenvolvam uma forma própria de entender o mundo, de maneira científica e analítica, algo que exige, para o progresso nessa postura, a prática da pesquisa. Inclusive, os PCNEM (1999) apontam como uma das

competências da Sociologia o propiciar múltiplas formas de entender a sociedade. Ademais, a atitude investigativa e crítica – que se vincula à pesquisa – deve servir para mostrar ao estudante do EMI, conforme Costa (2018), a necessidade do agir em sociedade não de forma mecânica, mas sim visando à transformação social e a capacidade de inovar, sendo, desse modo, dois hábitos familiares aos estudantes da EP. E de forma interligada à formação humana integral, posta como fundamento da EP no IFRN, está relacionada diretamente com compromisso em provocar uma transformação social, cultural, científica e tecnológica, pois os discentes são capacitados a pensarem de forma lógica e autônoma. Tal transformação deve orientar-se em garantir a paz, progresso e vida sustentável no sentido humano, ambiental e social (TONET, 2016.)

Podemos, dessa forma, associar o processo de desnaturalização com a noção, cara à EPT, de pesquisa como princípio pedagógico. Segundo Felipe (2019), o princípio referenciado ao ter como finalidade a emancipação humana percebe que a pesquisa não se esgota em ser uma apreensão do conhecimento pelo discente, mas se configura como a “construção enquanto sujeito e a construção de sua identidade” (FELIPPE, 2019, p. 29), sobretudo quando desenvolvida com o olhar sociológico, ou seja, a postura crítica, reflexiva e desnaturalizada objetivando o bem comum. Assim, os componentes curriculares assumindo a pesquisa como fundamento devem corresponder as ânsias mencionadas e motivar os estudantes à produção do conhecimento por meio da investigação científica visando à autonomia intelectual do estudante (BRASIL, 2012).

Além do mais, a Sociologia pode assumir como justificativa para ser preservada na matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio o fato de, de acordo com Cavalcante e Silva (2018, p. 27), “esclarecer ao educando que ele será um agente produtivo dentro de uma sociedade de classes, datada e com condicionantes externos que influenciaram sua atuação e seu lugar, até mesmo no espaço produtivo que pleiteia [...]”. Em outras palavras, fazer com que perceba, de forma desnaturalizada, as relações trabalhistas, sociais e de solidariedade⁹⁸ expressas no mundo do trabalho.

À luz da função social e dos princípios institucionais assumidos pelo IFRN, P4 articula um pensamento que dialoga diretamente com o exposto pelos professores, com exceção do posicionamento de P1, até então discutidos neste trabalho. Divide, porém, seu entendimento em 3 principais pontos a respeito do ensino de Sociologia no EMI:

⁹⁸ Reportamo-nos aqui à perspectiva de Solidariedade Mecânica e Solidariedade Orgânica de Durkheim (2008).

A Sociologia aqui no Instituto tem um papel essencial para concretizar alguns princípios do nosso Projeto Político Pedagógico. Se você analisar o PPP, lá tem diversos princípios e diretrizes como a formação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania, a perspectiva crítica sobre a realidade. A Sociologia é uma das ciências, das disciplinas que pode oferecer uma série de subsídios para os alunos, de fato, incorporarem esses princípios que estão em nosso PPP. Nesse sentido, eu acho que a Sociologia contribui muito em tornar aquilo que está no papel em realidade fática, na formação do estudante, na vida do estudante, eu acho que essa seria uma primeira contribuição ou importância da Sociologia no Instituto Federal.

A partir do exposto, a Sociologia, na condição de integrante da matriz curricular,⁹⁹ contribui para a concretização dos princípios institucionais, singularmente no que diz respeito à formação cidadã e pela sua prática científica em analisar a realidade de forma crítica. A essa compreensão, vemos que a análise social precisa ser fundamentada teoricamente, não sendo uma leitura pautada na opinião, e sim na sensibilidade e cientificidade, considerando os aspectos históricos que são indispensáveis para a análise sociológica da realidade.

Considerar os aspectos históricos é algo essencial quando se estipula como objetivo o desenvolvimento de uma EPT fundamentada na crítica, emancipação dos sujeitos e desenvolvimento regional (IFRN, 2012c), na contramão das imposições do mercado, que, por sua vez, com as mutações e flexibilizações, apaga a memória social, criando, como discorre Alves (2011), a base psicossocial do que chamou de “captura” da subjetividade do trabalho. Assim sendo, o movimento de dominar e alienar o trabalhador se fundamenta no esquecimento das experiências passadas.

Em prosseguimento, a segunda contribuição da Sociologia para P4 é permitir que os estudantes:

Percebam a questão da tecnologia de uma forma mais ampla, ou seja, perceber a formação profissional e a tecnologia não só como algo instrumental, no sentido mais prático, mas perceber os contextos em que a formação profissional se dá, conseguir pensar quais as consequências dessa tecnologia, enfim. Situar essa tecnologia dentro da formação profissional no universo de relações, de consequências sociais, que muitas vezes as disciplinas mais estritamente técnicas, mais voltadas para a formação profissional em si muitas vezes não consegue dar conta. [...] elas¹⁰⁰ permitem que o estudante perceba e receba a sua formação profissional, perceba a questão da tecnologia e a sua própria condição de indivíduo e de ser social dentro de universo mais amplo

⁹⁹ Principalmente as disciplinas do núcleo articulador, que considerando as DCNEPTNM (BRASIL, 2012, p. 4): “O núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social”. Assim, tal núcleo é um espaço na matriz curricular destinado para a construção de saberes que interliguem os conhecimentos propedêuticos com a área do curso técnico.

¹⁰⁰ Fazendo referência às Ciências Humanas.

de relações, que ele possa entender quais são os limites e consequências das suas próprias escolhas, trajetórias.

A Sociologia deve, expõem os PCNEM (Brasil, 1999), proporcionar referencial teórico aos estudantes, para que reconheçam as consequências das revoluções tecnológicas, transformações essas que junto à mundialização do capital têm como resultado o reordenamento da política e das dimensões socioculturais de maneira global, ou seja, a Sociologia deve discutir crítica e teoricamente sobre as motivações e ressonâncias da tecnologia.

Até mesmo o IFRN apresenta em uma de suas finalidades postas no seu PPP (IFRN, 2012c) desenvolver a EP como um processo educativo, de maneira que a tecnologia, de forma atendida com as demandas sociais e necessidades humanas, torne-se uma produção e um saber interessado em beneficiar a comunidade. Além disso, reconhecer os limites, como aponta P4, pode ser interpretado como um comprometimento em desenvolver a tecnologia levando em consideração os princípios éticos e morais, deveres e responsabilidades.

A interpretação de P4 consiste em analisar que a Sociologia, ao dialogar sobre o fazer e a formação profissional, (re)pensa o lugar da própria ação do trabalho e da tecnologia, indo além da dimensão pura e estritamente prática e visando à dimensão histórica, formativa e ontológica da prática laboral. Conclusivamente, afirma P4:

Eu acho que a Sociologia também contribui nesse sentido em oferecer ao aluno um olhar. Na Sociologia, a gente vai chamar de imaginação sociológica, ou seja, você consegue perceber as articulações e a sua biografia pessoal dentro de um mundo histórico mais amplo.

P4, sincronicamente a P3, conclui o entendimento sobre o espaço obrigatório da Sociologia no IFRN, retomando a prática da desnaturalização como método analítico das Ciências Humanas e Sociais e a chamada Imaginação Sociológica. Tal recurso sociológico, segundo Giddens (2012), permite ver os fatos concretos ligados à vida dos indivíduos não isolados em si, mas refletindo, na verdade, uma amplitude mais ampla e social.

Além da desnaturalização, o mencionado recurso sociológico conduz ao distanciamento de si e da sua cultura, livrando-se do preconceito e estruturando autocrítica (GUIMARÃES NETO; GUIMARÃES; ASSIS, 2012), algo que motiva os estudantes, com isso, a intervirem nos arranjos sociais de forma (re)significada. Diante disso, Ferreira (2016, p.115) expõe: “A noção do conhecimento escolar presente nessas orientações¹⁰¹ parte do imbricamento entre as perspectivas criadas a partir desses dois fundamentos (estranhamento e desnaturalização), que

¹⁰¹ Fazendo referência às OCEM (BRASIL, 2006).

são tomadas como disposições necessárias para o desenvolvimento da Sociologia”.

Portanto, tais princípios norteadores do fazer sociológico nos espaços institucionais e acadêmicos são levados, de forma adaptada, à realidade da educação básica. A importância da análise da história, dos contextos e da estrutura social são requisitos fundamentais para o exercício da imaginação sociológica, devendo ser levados ao espaço do ensino médio por propiciar, pelo seu caráter crítico, a reflexão sobre o relativismo do mundo e das culturas, assim como por permitir a abertura de novos questionamentos e reconstruções (GUIMARÃES NETO; GUIMARÃES; ASSIS, 2012).

Ter uma visão analítica que possibilite a percepção da sua biografia dentro de um contexto cultural mais abrangente se relaciona com a impressão de Sarandy (2011) sobre a contribuição da Sociologia no EM. Para o autor, não se objetiva formar sociólogos na EB usando termos e expressões técnicas das Ciências Sociais, ao passo que:

[...] pretendemos que nossos alunos se tornem falantes competentes de modos discursivos elaborados no âmbito das Ciências Sociais, capazes de criar sentidos, de pensar criativamente com os novos vocabulários aprendidos, de produzir e reelaborar esses vocabulários em diálogo com as teorias e os conceitos oferecidos pelas Ciências Sociais; capazes, enfim, de imaginação sociológica e impulso transformador das representações, sentidos e instituições. (SARANDY, 2011, p. 78).

Dessa forma, o intuito da Sociologia é motivar e direcionar os estudantes a desenvolverem um sentido sociológico na vida exercida na comunidade, em meio a suas instituições sociais e normas, assim como dentro do ambiente escolar e também na esfera do mundo do trabalho, visando ao impulso transformador.

Para tanto, é necessário conduzir ainda os estudantes a abstraírem das Ciências Sociais os aparatos reflexivos, fazendo-se ter como princípio acesso às compreensões teóricas e conceituais. Com isso, as noções teórico-conceituais do mencionado campo científico na realidade do EMI são tomadas como início e não objetivo final. Isso em razão de, como aponta Costa (2018, p. 95), “o estudante precisa ver os conteúdos estudados e explanados em sala de aula como pertencentes à sua realidade, como algo próximo e não limitado a formulações teóricas”.

Retomando o debate sobre a habilidade da Sociologia em dialogar, de forma integrada e interdisciplinar, com outras ciências da estrutura curricular, P5 ressalta ser essa uma das peculiaridades do referido ensino na esfera da EP, como expressão visível da formação humana integral em diálogo com a decodificação do mundo social. A respeito dessa manifestação citada,

apontam Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005):

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; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 85).

Há, dessa forma, a compreensão de que interpretar o mundo social como uma ação cidadã dialoga diretamente com a formação humana integral e – a partir dessa leitura crítica e complexa – provoca a transformação no mundo social, sendo essa ação prática – práxis – o cerne da educação pautada na formação integral do ser. Logo, a Sociologia contribui nesse processo, junto aos demais saberes humanos, sociais e técnicos, ao oferecer aos estudantes ferramentas para essa leitura citada.

As falas, portanto, interligam-se diretamente com a Sociologia, com formação cidadã e formação humana integral, que são tidas como da EP a partir de 2012. Apesar da capacidade de gerir-se de forma interdisciplinar, há um formato próprio presente na Sociologia, Antropologia e da Ciência Política de estruturar a crítica e a análise social, principalmente ao considerar que elas, enquanto Ciências Sociais, pensam as relações humanas de forma social, como resultado de efeitos e movimentos do sujeito na história, ao propor um estudo sobre a sociedade, política e a cultura que relaciona os indivíduos em rede.

A noção de interdisciplinaridade no âmbito da EP, realizada no IFRN, conforme expõe a PTDEM (IFRN, 2012b), não objetiva camuflar a identidade de cada ciência, mas viabilizar a interação e articulação entre os saberes visando à construção de um conhecimento comum, integral, que não justapõe as noções e contribuições teórico-conceituais de cada componente curricular, sendo as singularidades de cada ciência preservadas. Assim, pode-se perceber que à Sociologia reserva-se o espaço da crítica social. Referindo-se a esse ensino defende Costa (2018, p. 93): “Por ser uma ciência nova, ela também está em trânsito no diálogo com os diferentes elementos que integram acontecimentos, instituições, o mundo da tecnologia e do trabalho, reconhecendo-se no contexto das práticas sociais [...]”.

A referida ciência, portanto, muito pode contribuir com a efetivação da integração curricular ao considerar uma de suas principais características e finalidades analisar o social. E dentro dessa esfera social encontram-se as relações humanas, biológicas, linguísticas, o trabalho, a tecnologia, entre tantas outras dimensões que são assumidas, inclusive, como campo de investigação pelas Ciências Sociais e pela EPT. Assim, ao partir de implicações postas na

dimensão da vida cotidiana, abre-se espaço para ser um campo de pesquisa e estudo contextualizado e aproximado da realidade do discente da EPT. Considerando o exposto sobre a ressonância do olhar sociológico, Costa (2018) aponta:

A prática do olhar sociológico no EMI pode, portanto, se revelar como momento de aprendizado de novas experiências, ampliação de conhecimentos, transformação de pessoas. Com tal perspectiva, concorre para a motivação dos alunos a expressarem seus pontos de vista sobre o que é observado, pesquisado, descrito e analisado inclusive no âmbito das outras disciplinas do EMI. (COSTA, 2018, p. 98).

Assim, a transformação social partindo da mudança do olhar do próprio estudante é colocada por Costa (2018) como uma das atribuições do ensino de Sociologia no espaço da EP, ao ser uma disciplina que preza pela liberdade de expressão e pela construção de um entendimento crítico-reflexivo sobre a sociedade e sobre a atuação profissional de forma integrada e ampla. Para mais, partindo da interpretação de Costa (2018), é cabível perceber que tal prática de construção integrada de saberes vai além do diálogo teórico com outras ciências integrantes do currículo e estende-se como um positivo legado aos estudantes do EMI, conferindo-lhes ferramentas que possibilitem aos estudantes produzirem suas próprias leituras sociais dos fenômenos a partir de um olhar multifacetado.

Ademais, Giddens (2012) entende como a primeira implicação da Sociologia permitir observar o mundo social alicerçando-se em múltiplos olhares. Igualmente, Bourdieu (2004) percebe que tal ciência deve empenhar-se em construir visões de mundo e, à luz dessas interpretações, assumir como múnus a contribuição na construção de um novo mundo.

Em acordo com o entendimento e a defesa do ensino de Sociologia como um artifício de conferir sentido ao mundo social, P5, ao falar sobre a real utilidade ou ainda a importância da Sociologia, realiza um caminho de revisitar o perfil que o ensino das Ciências Sociais assumia quando introduzida nos currículos dentro do cenário da educação básica e superior destinadas à elite. Ela serve de oportunidade de criação de repertório, habilidades e sensibilidade para compreensão da ordem e conservadorismo social, reportando-se o ensino, nas circunstâncias atuais, de forma ressignificada e democratizada. P5 discorre:

Ela compõe conteúdos basilares à formação humana, então, como ela se comunica com as outras áreas das Ciências Humanas, então acredito que ela forma ali um conjunto, uma base de formação humana, mas mais do que isso, mais especificamente a Sociologia, a grande importância no Ensino Médio é dar condições do estudante ter repertório para ele fazer a leitura do ambiente social, fazer com que ele tenha conteúdo suficiente para que se sinta mais apto

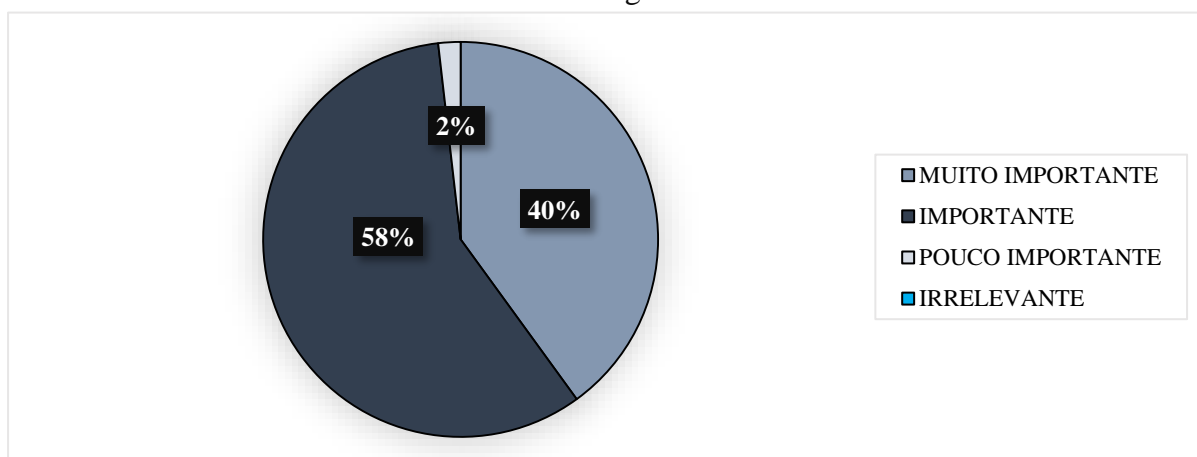
para fazer a leitura do ambiente social e se perceber nesse ambiente social também e não só uma leitura do entorno. É fazer a leitura do entorno, ter essa capacidade, e também se perceber dentro desse contexto social, como vários fatores estão relacionados [...] Repertório, que eles precisam ter e a capacidade de se autoperceber. Perceber o entorno e se autoperceber no contexto social.

A asserção de P5 dialoga com a colocação de Ianni (1996), ao visualizar que a ideia central dos autores considerados clássicos da Sociologia, assim como a motivação de todas as expressões metodológicas das pesquisas sociais e críticas é ver a Sociologia como uma forma de se apropriar daquilo que constitui e estrutura o mundo social, que, por sua vez, é fundado nas desigualdades – sejam elas de cunho social, econômico, político e cultural. Assim, é próprio do raciocínio sociológico analisar a estrutura social praticada, segundo o professor, entre os discentes dos cursos técnicos de nível médio.

4.1.2 Importância, legado e ensino de Sociologia para os estudantes

Aos serem perguntados, através de uma pergunta objetiva de múltipla escolha, acerca do grau de importância¹⁰² dada por eles ao referido ensino nos três primeiros anos do EMI¹⁰³, os discentes do EMI *campus* Natal Zona Norte do IFRN, participantes desta pesquisa, permitiram-nos construir o seguinte gráfico (nº 1):

Gráfico 1 – Importância atribuída aos componentes curriculares Sociologia I, Sociologia II e Sociologia III



Fonte: Elaboração Própria em 2020.

¹⁰² Adotamos a expressão “importante” por ser um verbete da língua portuguesa que significa ter consideração ou ainda ter apreço por algo ou alguém, além de ser algo necessário e que interessa (FERREIRA, 2001).

¹⁰³ O componente curricular Sociologia do Trabalho será apresentado e discutido mais à frente. Preferiu-se, neste momento, analisar a Sociologia presente no núcleo estruturante (Sociologia I, II e III) por ter uma mesma carga horária e ementa em todos dos cursos do EMI no IFRN. Já a Sociologia do Trabalho, no núcleo articulador, tem dois formatos (disciplina e seminário) e, com isso, pode haver diferenciação na forma de perceber a importância do ensino ao considerarmos a diferenciação entre carga horária e ementa/objetivos.

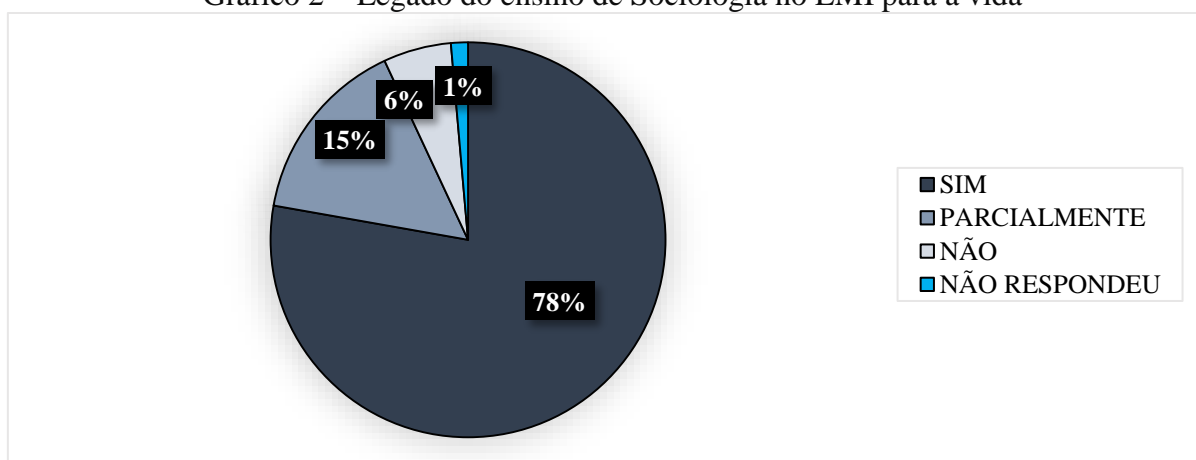
É possível perceber, em consonância com o exposto no gráfico, que uma parte majoritária reconhece o ensino de Sociologia desenvolvido nos três primeiros anos do curso como “muito importante” e “importante” à sua formação. E mesmo os que não estão inclusos nessas categorias afirmaram ser um saber “pouco importante”, não sendo assinalada a colocação de “irrelevante” entre os discentes.

Tal classificação da Sociologia por parte dos estudantes do EMI está posta em diálogo com o que discorreram os docentes, que veem o estudo das Ciências Sociais como meritória e necessária. Ademais, tal interpretação deve considerar numerosos fatores que permitem a Sociologia ser vista como importante. Araújo, Bridi e Motim (2013) exprimem que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Sociologia podem ser sanadas pelo modo como estão organizados e desenvolvidos os conteúdos das Ciências Sociais. Considerando isso, percebemos que o espaço estável, garantido e diluído, na matriz curricular, nos quatro anos do curso de forma sequenciada, apesar de semestralmente, permite um estudo contínuo e comprometido.

Inferimos que a boa aceitação por parte dos estudantes aos saberes sociológicos deve-se ao diálogo entre o ensino de Sociologia e os princípios institucionais postos no PPP (IFRN, 2012c), sendo essa uma dimensão curricular.

O gráfico a seguir foi construído a partir de uma das perguntas do questionário, que objetiva conhecer se os estudantes levarão para suas vidas, com a conclusão da EB, conhecimentos aprendidos e discutidos em Sociologia¹⁰⁴.

Gráfico 2 – Legado do ensino de Sociologia no EMI para a vida



Fonte: Elaboração Própria em 2020.

¹⁰⁴ Ressaltamos que os estudantes-partícipes cursavam o último ano do EMI e, portanto, foram direcionados a avaliarem o ensino de Sociologia discutidos nos quatro anos de curso.

Diante do exposto, percebemos que os discentes de forma majoritária reconhecem que a Sociologia ressoa como um saber essencial para além de realização de atividades acadêmicas e avaliativas ou demais processos formais, mas que resulta num impacto na vida como um todo.

Além da questão objetiva, os estudantes foram motivados a produzirem, de forma dissertativa, justificativas que o levem a perceber o estudo da Sociologia no EMI com legado à vida. Ressaltamos que as citações expostas no quadro a seguir foram selecionadas pelo autor de forma amostral, representando o todo dos estudantes que marcaram a alternativa “Sim” ou “Parcialmente” na questão que indagava sobre a relação entre Sociologia e legado à vida.

Dessa forma, muitos outros estudantes nas duas turmas pesquisadas perceberam como positiva a relação entre Sociologia e formação crítica e/ou conscientização política e cidadã, sendo essas duas das principais heranças do ensino de Sociologia. Dito isso, o quadro a seguir agrupa em oito (8) categorias as afirmações dos estudantes:

Quadro 7 – Justificativas dos estudantes para a questão “Sociologia trouxe algum legado para sua vida?”

Categoria¹⁰⁵	Justificativa dos estudantes
Formação crítica	<p>“Uma pessoa mais crítica” (Estudante 4, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“Trouxe principalmente a capacidade do raciocínio crítico” (Estudante 6, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“Formar um cidadão que analisa e critica a sociedade em que vive” (Estudante 16, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“Sociologia serve como uma porta para o pensamento crítico e para abrir a mente para os problemas da sociedade atual” (Estudante 5, Eletrotécnica, 2019)</p> <p>“Desenvolve uma visão crítica em relação ao mercado de trabalho, a história e o ser humano” (Estudante 13, Eletrotécnica, 2019).</p>
Consciência e compreensão política	<p>“Olhar crítico sobre política” (Estudante 7, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“Porque foi possível entender as questões do mundo, o processo de mudanças e política” (Estudante 14, Eletrotécnica, 2019).</p> <p>“Passei a entender melhor as próprias organizações políticas dos governos” (Estudante 12, Eletrotécnica, 2019).</p> <p>“Passei a entender melhor a sociedade no quesito político e moral” (Estudante 12, Eletrotécnica, 2019).</p>
Sociedade enquanto construção histórica e social	<p>“Trouxe o legado de não ver as coisas apenas como elas estão postas, mas também ver como foram postas” (Estudante 5, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“A partir de várias temáticas, a sociologia me fez compreender ainda mais o mundo seja no passado até o presente” (Estudante 8, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“Agora consigo ter um olhar mais crítico sobre a sociedade em si, em vez de apenas aceitá-la” (Estudante 17, Informática para Internet, 2019).</p> <p>“Entender e compreender as diversas relações sociais no seu âmbito, tempo</p>

¹⁰⁵ Entendemos “categoria”, conforme Gomes (2002), como formas de estabelecer classificações entre as ideias, elementos ou expressões.

	e lugar” (Estudante 1, Eletrotécnica, 2019).
Compreensão da organização social	“Gera pensamentos, conceitos e visão de mundo, assim como uma postura diante da organização social” (Estudante 9, Informática para Internet, 2019). “Ela nos faz refletir sobre nosso comportamento social” (Estudante 19, Eletrotécnica, 2019). “Além de ter consciência sobre as relações sociais, contribui para uma nova forma de ver o outro e as disputas coletivas pela sobrevivência” (Estudante 16, Eletrotécnica, 2019).
Compromisso com a sociedade	“Contribuiu com minha análise sobre os indivíduos ao meu redor” (Estudante 1, Informática para Internet, 2019). “Aprendi mais sobre a ética da sociedade” (Estudante 2, Eletrotécnica, 2019). “Compreender o regimento da sociedade e como posso criar possibilidades de melhorias para minha vida e para as pessoas no geral” (Estudante 11, Informática para Internet, 2019).
Formação intelectual	“Refletir acerca dos assuntos da sociedade e aumentar o repertório sociocultural” (Estudante 15, Informática para Internet, 2019). “Entendi melhor os conceitos do ser e desenvolvi uma inteligência interpessoal” (Estudante 18, Informática para Internet, 2019). “O conhecimento sobre si, a fim de melhorar as relações interpessoais” (Estudante 6, Eletrotécnica, 2019).

Fonte: Elaboração Própria em 2020.

Tendo em vista as colocações dos estudantes apresentadas no Quadro 7, podemos perceber que a principal contribuição da Sociologia é a formação crítica, segundo os próprios estudantes. Essa contribuição atende ao que se espera do ensino das Ciências Sociais por parte das orientações acadêmicas do IFRN e diretrizes curriculares nacionais de sensibilizar o olhar do estudante para observar criticamente o seu redor.

Ademais, como justificativa de ver a Sociologia para além de teorias estudadas em sala de aula, tal componente curricular contribui com a formação dos estudantes ao ajudá-los a melhor analisar e entender a política, tanto na sua dimensão institucional e normativa quanto no aspecto da experiência cotidiana.

Outra ressonância é que no estudo da Sociologia os estudantes são estimulados a compreenderem as relações humanas a partir da noção de construto social, ou seja, como processo histórico e que envolve numerosos atores e eventos socioculturais. A análise histórica dos fatos e circunstâncias atuais também foi ressaltada nas frases dos estudantes. Podemos inferir, frente a isso, a concretude do processo de desnaturalização.

Assim, a contribuição da Sociologia na dimensão crítica é um dos principais legados aos estudantes do EMI, contribuindo, dessa maneira, com a formação humana integral. Acreditamos que tal habilidade crítica provoca um movimento de inserir os discentes na esfera social e os motiva a desenvolverem soluções aos dilemas sociais, levando em consideração a história e os arranjos políticos e culturais sem negligenciar o bem-estar e a reflexão sobre si.

Portanto, considerando que categorias como “crítica” e “consciência” revelam o legado do mencionado conhecimento aos discentes, vemos como consequência a mudança social e pessoal (MOTA, 2005). Isso porque essas ferramentas motivam o questionamento das imposições e amarras dominantes postas na sociedade, direcionando-os à emancipação enquanto sujeitos. A emancipação que visa à “[...] perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional” (IFRN, 2012c, p. 23) aparece no PPP do IFRN como um dos objetivos da instituição. A educação feita no IFRN, assim, pauta-se na mudança pessoal e social, e é nesse enredo que a Sociologia, conforme análise a partir dos dados dos discentes, contribui.

Naturalmente, para Sarandy (2004), a noção de perspectiva crítica é associada ao teórico Karl Marx e aos sociólogos que trabalham à luz das noções marxistas ou ainda como prática exclusiva aos adeptos do pensamento político de esquerda ou defensores da anarquia. Entretanto, entendemos por “crítica” o olhar analítico e distanciado da própria realidade e trajetória de vida, e nesse movimento a Sociologia (atrelada aos demais saberes inseridos na matriz curricular e na vivência escolar) muito tem a contribuir por assumir como campo de problematização a própria realidade (SARANDY, 2001). Ressaltamos que essa perspectiva sociofilosófica, ao se executar no campo da EP, contesta a educação preocupada puramente com os interesses do capital.

Considerando o exposto, podemos perceber, no seguinte entendimento, uma síntese da defesa feita: “A sociologia foi além da sala de aula, possibilitando trazer reflexos dos conhecimentos adquiridos para a vida” (Estudante 3, Eletrotécnica, 2019). Outrossim, considerando o universo dos estudantes, o legado da Sociologia – realizado no EMI do IFRN – não se vincula em acúmulo de saberes ou noções puramente teóricas, mas representa uma ação simbólica e prática, ligada ao fazer e ao agir consciente na comunidade.

4.2 DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL À PRÁXIS NO IFRN

Na matriz curricular dos cursos de EMI do IFRN de 2005¹⁰⁶, como relata P2, a Sociologia era ministrada em apenas um ano letivo: “[...] quando a matriz de 2012 foi aplicada os cursos e as turmas que entraram anterior a esse período, a Sociologia era ofertada em um ano letivo onde todo o conteúdo de Sociologia era ministrado em apenas um ano”¹⁰⁷. Após 2012, atendendo à medida legislativa citada anteriormente, de forma gradativa, passa a ser ministrada

¹⁰⁶ Portanto, antes da promulgação da Lei nº 11.684 de 2008.

¹⁰⁷ O mesmo acontecia com o componente curricular de Filosofia.

em todos os anos do EMI de maneira semestral.

O objetivo de promover a EP, no CEFET-RN, visando a equiparar ciência, tecnologia e humanismo atesta tendência em garantir o estudo das Ciências Humanas no EMI, reconhecendo-as como potenciais meios de efetivar a formação humana integral. Além disso, o fato de o ensino de Sociologia ser uma realidade em vários CEFETS distribuídos no território nacional¹⁰⁸, mesmo antes de instrumentos normativos que obrigassem tal ensino no EM, é visto por Oliveira (2019) como uma forma de mostrar o reconhecimento por parte dessas instituições que prezam por uma EPT fundamentada na fuga da visão simplificadora do mundo do trabalho.

Assim, antes do atual currículo, o CETET-RN trazia em sua matriz curricular o ensino de Sociologia no terceiro ano do EMI dentro do Núcleo Comum, com duas aulas por semana, totalizando 60 horas. Não se encontrava na Parte Diversificada disciplinas que levassem aos estudantes debates sociológicos. A disciplina de Sociologia tinha como objetivo, segundo o Plano de curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração (CEFET-RN, 2005):

Relacionar os temas propostos com a prática social experimentada pelos alunos em sua vivência cotidiana, de modo que as discussões empreendidas em sala de aula possam contribuir para a reflexão dos problemas sociais (locais, regionais, nacionais e mundiais), possibilitando a busca pela construção da cidadania plena e a transformação da sociedade. (CEFET-RN, 2005, p. 42).

Assim, no documento norteador do CEFET-RN (2005), a Sociologia já era interpretada como um espaço para o diálogo interdisciplinar entre a prática profissional e as demandas da sociedade. Levava-se, dessa forma, os saberes teóricos e reflexivos aos estudantes visando a contribuir com a formação cidadã e, conseqüentemente, com a transformação da sociedade na dimensão local e global – apesar de não ser conferida a ela um momento específico para dialogar com a área técnica do curso, tendo que ser pensada e executada pelo professor.

A solicitude da instituição em refletir sobre os problemas sociais e partindo deles promover a EP, como expôs o PPP de 2007 encontra-se em ressonância com os PCNEM (1999). Problematicar os impasses sociais na sala de aula configura-se como algo necessário, porém tal discussão deve pautar-se nas concepções conceituais das ciências, tendo, em consequência, a

¹⁰⁸ Apesar da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todos os anos do EM dar-se a partir de 2008 o Parecer de nº. 38, de 7 de julho de 2006, já obrigava a inclusão das referidas disciplinas nos currículos, todavia, sem especificar em quais anos ou como se daria na realidade do EM. Neste momento a justificativa para solicitação da obrigatoriedade baseia-se na própria LDB 9.394 de 1996, que apresenta: “§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996).

transformação social (BRASIL, 2006).

Considerando o exposto, é possível perceber uma aproximação entre ensino de Sociologia e a EP sobretudo a partir de 2008, haja vista que os Institutos Federais tiveram sua reestruturação tendo o ensino de Sociologia como uma realidade, incorporando tal campo do saber em sua estruturação curricular (NEUHOLD, 2019). Assim, é possível pensar em dois movimentos: o primeiro em que a Sociologia adentra o currículo a partir do momento em que a comunidade escolar percebe a necessidade de compreender a sociedade sob o prisma da cidadania; o segundo em que a Sociologia passa a ocupar um espaço devido à via impositiva da Lei nº 11.684, de 2008.

4.2.1 As ementas do ensino de Sociologia no IFRN a partir de 2012

O processo de reelaboração das ementas dos componentes curriculares de Sociologia se deu numa construção coletiva, por meio do NCE de Sociologia, que, segundo P2, contava com um quantitativo pequeno de professores, já que, no referido contexto, o IFRN ainda estava na segunda fase da expansão e não contava com o número de *campi* que a Instituição dispõe atualmente¹⁰⁹. P2 apresenta:

Acho que era 11, 14 *campi*, na época, e como professores efetivos uma quantia de 5 ou 6. O que se pensou foi fazer uma matriz geral que possivelmente os outros professores quando fossem assumir as turmas assumiriam dentro de um contexto mais geral e trazer as particularidades tendo como referência os parâmetros curriculares, documentos oficiais. Houveram embates e debates.

O profissional referenciado, que estava diretamente inserido no contexto de elaboração das ementas vigentes, apresenta que o quantitativo pequeno de professores não impediu que ocorressem debates sobre as temáticas e o formato que a Sociologia assumiria no IFRN a partir da reformulação da rede federal de EPT, que forçava mudanças no IFRN.

P3 ressalta que o contexto do IFRN e do ensino de Sociologia na EB, no ano de 2012, era atípico. No tocante ao Instituto Federal, além do processo de expansão, também estava na transição da própria identidade institucional ao deixar de ser CEFET-RN para ser IFRN. Quanto ao ensino da Sociologia, ainda se estava inserindo e, conseqüentemente, construindo sua

¹⁰⁹ O primeiro movimento de expansão se deu no ano de 2006 com a criação das Unidades na Zona Norte de Natal, Ipanguaçu e Currais Novos. A segunda etapa deu-se a partir de 2007 com a inauguração dos *campi* Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Caicó e Santa Cruz, Cidade Alta (Natal), Nova Cruz, São Gonçalo do Amarante e Parnamirim. Por fim Ceará-Mirim Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes e Parelhas são da terceira fase da expansão. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>. Acesso em: 8 abr.2020.

identidade na realidade da EB no Brasil. P3 cita:

Era uma época de início e desbravamentos em termos de conteúdo, de como aplicar conteúdo e de metodologia. Em 2008, foi quando houve obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Então, a partir dali, estava começando a desbravar como que a gente pode pegar esse conteúdo que aprendeu na universidade e tentar fazer a transposição para o ensino médio, como trabalhar as teorias sociológicas? Como trazer isso para o dia a dia do aluno? Então foi um momento que nós estávamos aprendendo sobre o conteúdo. A gente tinha um livro do Tomazi, porque na verdade material didático era bem escasso, então estávamos no processo de produzir material didático e a gente era quem produzia as apostilas, a gente saía catando conteúdos e tentando organizar com esforço próprio. Os anos foram se passando e foram surgindo os livros. Lembro que na época tinha Cristina Costa com livro de Sociologia e o Tomazi eram dois autores na época e hoje nós temos um leque bem maior na área da sociologia.

Sumariamente, os participantes da pesquisa avaliam as atuais ementas de Sociologia I, Sociologia II, Sociologia III e Sociologia do Trabalho, levando em consideração o contexto em que foram criadas e apresentadas à comunidade escolar, ou seja, o processo de reintrodução da Sociologia no currículo da EB, assim como a singularidade do IFRN com um quantitativo pequeno de professores e de realidades práticas. P5 compreende que as ementas estão inseridas no referenciado contexto com um desafio: apresentar-se como ciência e ocupar espaço legitimado. Cita o professor:

Eu acho que por algum tempo essas ementas estavam dando conta do cenário que a gente tinha que era o retorno da Sociologia ao Ensino Médio. Corresponhia ao processo de consolidação desse conhecimento no espaço do Ensino Médio, porque a gente passou por muito tempo em que a Sociologia e a Filosofia estavam afastadas do Ensino Médio, então, quando a gente tem esse retorno ao ensino médio, a gente passa por um período de se alicerçar conhecimento, de torná-lo legitimado, reconhecido como ciência. Acredito que a ementa tentou corresponder a isso nesse sentido de demarcar um espaço de conhecimento.

Nesse momento, reconhece-se o desenvolvimento de um ensino baseado no âmbito teórico-conceitual de forma engessada e limitante, isso ao considerar ser um período de uma nova entronização da Sociologia na EB, logo, uma oportunidade de aprendizado e adaptação para professores e demais profissionais da educação que lidam com a organização curricular.

Em acordo ao exposto, P4 também apresenta percepção símil sobre a forma de ver a construção da identidade da Sociologia na EB e do contexto singular da elaboração das ementas por poucos professores. A respeito das ementas, portanto, P4 elogia a sequência em que os conteúdos estão inseridos dentro das propostas semestrais do ensino da Sociologia e eixos

(ciência, cultura, política e trabalho)¹¹⁰ que o NCE conferiu ao componente curricular no EMI do IFRN, quando expõe:

Eu acho que as ementas de sociologia têm uma sequência muito interessante! É uma sequência muito pertinente encadeada na questão lógica-conceitual. Apresenta-se alguns pontos problemáticos, o que tem a ver mais com viés ainda muito do academicismo, mas isso se deve, como eu falei, às circunstâncias peculiares da instituição e como e quando foi feito e da própria situação da sociologia no contexto escolar, a sociologia ainda hoje está tentando, está aprendendo a ser uma disciplina na educação básica [...].

Apesar de ser uma disciplina que tem longo percurso de inserção na EB no Brasil, é também visível a sua ausência, o que impossibilitou a construção de uma identidade e objetividade quanto a sua contribuição no contexto do Ensino Médio. Nesse sentido, ainda em relação às ementas, P1 coloca:

A ementa é bem intencionada, mas é uma ementa grande, é substancial. Na nossa área, a gente tem uma formação extremamente teórica e acadêmica. Na verdade, a gente não é formado para ser professor¹¹¹ e quando a gente se coloca pro Ensino Médio a gente tem muita dificuldade de fazer essa virada e aí o que acontece que a gente acaba, até como fruto dessa importância, dessa liberdade que a gente tem aqui, a gente acaba propondo ementas bastante substanciais e a gente tem uma carga horária relativamente grande e hoje numa revisão que está sendo feita parece que tá claro que essa ementa é excessiva, que pro Ensino Médio ela não atende às peculiaridades de idade, de fase de desenvolvimento intelectual dos alunos. Diga-se que foi uma ementa foi muito pensada ainda com os olhos de gente preocupada ou atenta ainda com os cursos superiores.

Lahire (2014), que defende que o ensino de Sociologia deve estar no espaço da EB a partir da escola primária, comunga da preocupação posta pelos professores entrevistados, haja vista que percebe mais útil aos estudantes ensinar mais do que teorias e/ou conceitos, mas transmitir, por meio de exemplos e dados concretos, levando os estudantes a desenvolverem o que chamou de “hábitos intelectuais”. Assim, da mesma forma que os alunos aprendem desde cedo percepções do mundo físico, igualmente analisariam o mundo social, excitando o espírito investigativo (LAHIRE, 2014).

¹¹⁰ Os eixos ciência/sociedade, cultura, política e trabalho atendem às orientações postas no PTDEM (IFRN, 2012b), que, por sua vez, classifica tais categorias como eixos curriculares principais.

¹¹¹ Apesar da crítica exposta por P1, é cabível percebermos que os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, sobretudo a partir de 2008, ampliaram-se no Brasil objetivando formar professores de Sociologia, logo, sociólogos com conhecimentos e técnicas voltados à docência. Para isso, adotou-se, na estrutura curricular dos cursos citados, disciplinas das áreas pedagógicas – como didática, gestão e organização escolar, psicologia da educação, entre outras.

Fernandes (1980) ressalta como contribuições reais da Sociologia na escola secundária o motivar a participação política entre os estudantes. Contudo, o mesmo autor apresenta, como caminho necessário, a utilização de metodologias – técnicas pedagógicas – adequadas ao público e ao contexto em que se realiza o mencionado ensino.

Bourdieu (2003, p. 9) entende que o referenciado ensino deve ser um saber de acessível entendimento quando discorre que “a Sociologia não seria digna de que lhe dedicasse uma hora de esforço se devesse ser um saber de especialista reservado aos especialistas”. Apesar de o sociólogo contemporâneo não se referir diretamente ao ensino de Sociologia na EB, podemos compartilhar do entendimento que tanto as pesquisas quanto suas proposições reflexivas devem fazerem-se compreendidas por todos da malha social, e, para isso, é imprescindível a sensibilidade e proximidade entre o pesquisador e a comunidade – e, igualmente, entre o professor de Sociologia e o estudante do EMI.

Inclusive, pode-se inferir que o ensino realizado no campo da EPT, conforme os objetivos institucionais do IFRN e as ementas apresentadas, permite maior relação entre Sociologia e vida cotidiana do estudante, ao passo que, no contexto da EP do IF, há contínuo desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão em que a Sociologia pode contribuir e inserir-se.

Considerando o exposto, buscando contribuir de forma integral com a formação desses estudantes, expõe o PTDEM sobre o ensino de Sociologia (IFRN, 2012b):

Nesse sentido, se faz necessário contextualizar o conhecimento no sentido de facilitar e dar sentido a aprendizagem, ou seja, superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o às experiências passadas e atuais vivenciadas pelo aluno, assim como possibilitar uma visão de conjunto sem desprezar as particularidades. (IFRN, 2012b, p. 236).

Dessa forma, o processo de contextualização e inclusão do estudante como elemento central do fazer pedagógico é apontado como sugestão aos docentes e demais profissionais da educação como um aparato metodológico que visa a apequenar o formato excessivamente bacharelesco que pesa o ensino de Sociologia. Saviani (2003) entende que, na realidade do ensino médio (não só nas ciências humanas, mas o EM na sua integralidade), se os estudantes são submetidos aos debates não apenas teóricos, mas assumindo uma dimensão prática – para além da teoria –, esse discente compreende a construção da sociedade e quais os sentidos que o trabalho assume no arranjo social com o qual o estudante convive. Igualmente, como apontam Cavalcante e Silva (2018):

Cabe ao professor conceber que a maioria de nossos estudantes pertence às classes trabalhadoras, mas nem por isso deixam de ser produtores e reprodutores de cultura e conteúdo. Temos que ter a empatia e humildade para fugir das explicações da “pura Sociologia”, entendendo os seus discursos, que são assentados e produzidos com múltiplas influências: das narrativas da mídia, redes sociais, às percepções do senso comum. (CAVALCANTE; SILVA, 2018, p. 26).

Assim, além de propiciar ao estudante um ensino contextualizado, analisando a Sociologia a partir da concretude da sociedade, é prudente perceber o discente como pensador, como um indivíduo formado pelas redes e estruturas sociais compartilhadas nos múltiplos espaços cibernéticos, cultura, da família, da esfera religiosa entre outras instituições sociais. E enxergando o discente como intelectual em formação, motivá-lo a pensar criticamente sobre o conhecimento do senso comum e o científico.

P1 ressalta ainda a necessidade de, por meio da sensibilidade pedagógica, adaptar o referido ensino aos contextos de idade dos alunos, lançando mão da didática universitária, a qual os professores de sociologia, por limitação na formação acadêmica, leva à realidade do EMI.¹¹²P3, em concordância com o exposto, compreende que as ementas, apesar de amplas, limitam e cerceiam, de certa maneira, o ensino de Sociologia, especialmente ao dispor em si mais ênfase aos saberes considerados como clássicos ou teóricos, como criticou P1. P3 disserta: “A ementa em si tem sua limitação. Ela tem um produto de base conceitual, mas aí tem coisas contemporâneas, tem discussões que precisam ser acrescentadas, e, na autonomia enquanto professor, você foge um pouco da ementa para acrescentar”.

Apesar de P1 expor que as ementas são excessivas com elevado número de saberes teóricos, P2 interpreta que os mesmos temas devem persistir no currículo devido a proeminência dos assuntos teóricos do campo da Sociologia. Afirma P2:

Eu acredito que como a disciplina é semestral, eu penso que há pouco tempo para a gente dar conta de todas as temáticas propostas. Então, seria necessário um pouco mais de tempo para amadurecer, para amadurecermos as ideias, mas eu acredito que são importantes e talvez não se contemple tudo o que seria possível, mas que também retirá-los.... Eu acho que perderíamos algumas questões que são importantes de serem vistas em sala de aula.

¹¹² É cabível ressaltar que o programa das disciplinas de Sociologia para os quatro anos do EMI apresenta como bibliografia básica textos e livros didáticos, que, por sua vez, desenvolvem os conteúdos e temas das Ciências Sociais de forma acessível e adaptada à realidade do EM. Por exemplo, tem-se o livro “Sociologia para o Ensino Médio”, de autoria de Nelson Tomazi (2007). Já nas sugestões de bibliografias complementares, há indicações de textos e livros acadêmicos que podem ser levados à realidade do EMI, com o tratamento adequado por parte do professor. Por exemplo, na disciplina de Sociologia do Trabalho, há o livro “Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do Trabalho”, de autoria de Ricardo Antunes (1997).

Frente ao exposto, a compreensão sobre as ementas por parte dos responsáveis em materializar o citado ensino tende a ser do ponto de vista que é necessário adaptá-las e atualizá-las. Isso ao perceber-se, por parte dos professores entrevistados, que, de 2012 aos dias hodiernos, temáticas e interpretações sobre o ensino de Sociologia foram alterando-se em proporção às mudanças de época, pensamentos e compreensões do social.

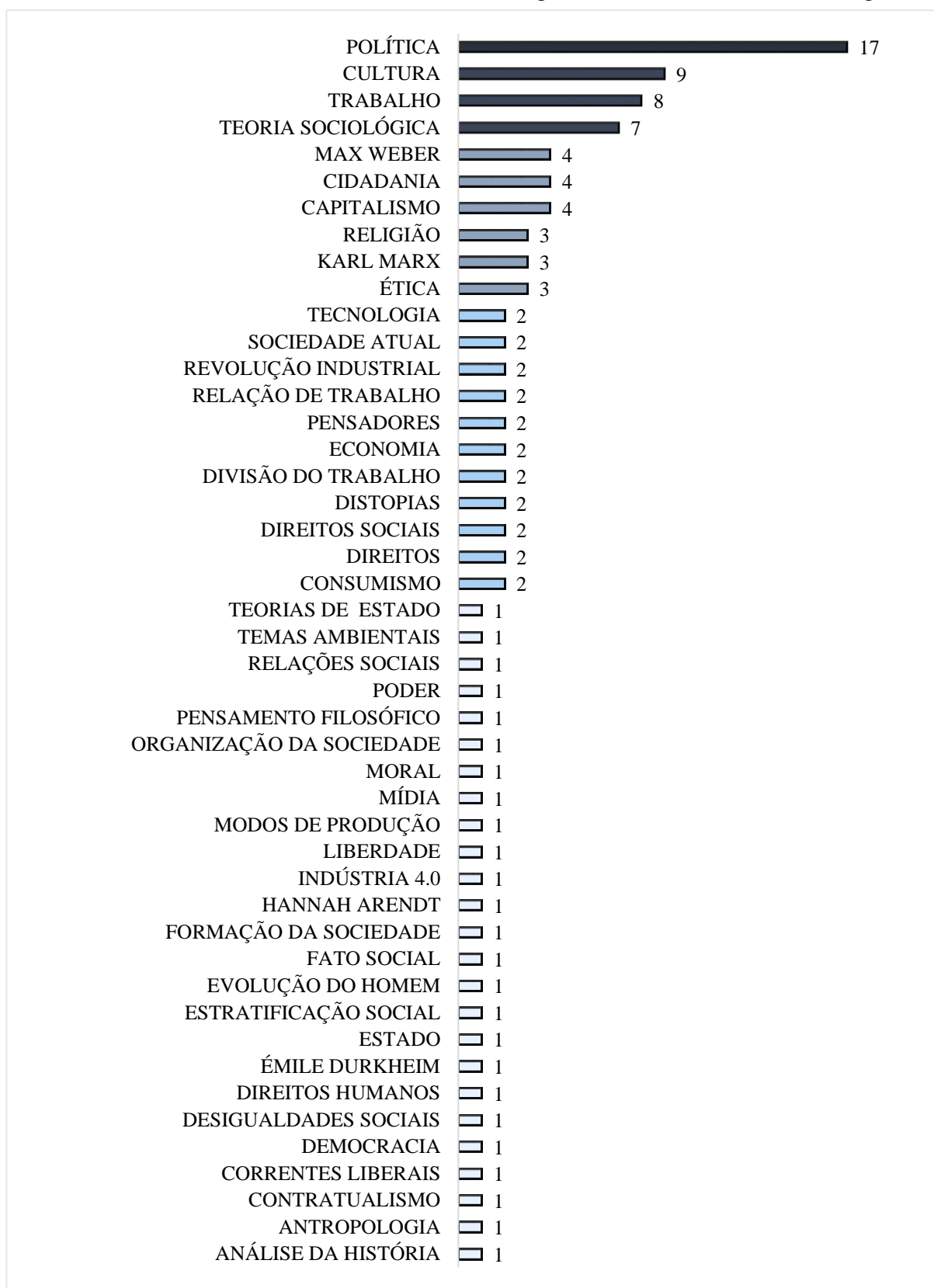
Por meio de uma questão aberta e dissertativa, foi solicitado aos estudantes no instrumento de pesquisa que escrevessem palavras-chave¹¹³ que, para eles, representavam o entendimento pessoal sobre o ensino dos componentes curriculares de Sociologia no percurso do EMI no IFRN. Observa-se que expressões que se relacionam com assuntos da Antropologia, de Ciência Política e sociedade foram mencionados, isto é, notadamente os quatro eixos estruturantes do componente curricular (Ciência, Cultura, Política e trabalho).

As palavras foram quantificadas e estão apresentadas no seguinte gráfico, que apresenta, primeiramente, as colocações mais citadas no questionário e, posteriormente, as colocações citadas uma vez, postas por ordem alfabética decrescente¹¹⁴.

¹¹³ A motivação em inserir espaços para os discentes colocarem palavras-chave no questionário deu-se ao considerarmos que, por ser uma questão livre, nos possibilita desenvolver uma análise de forma mais direta, ao levarmos em consideração que “as associações de palavras possuem a vantagem de não conter todos os diferentes termos "formais" que estruturam as linguagens naturais [...]” (KRONBERGER e WAGNER, 2002, p. 416).

¹¹⁴ Os gráficos 8 e 9, que serão apresentados nas próximas páginas, estão estruturados conforme essa mesma organização, ou seja, na parte superior da representação gráfica as palavras-chave ou expressões mais citadas nos questionários respondidos pelos discentes e, em seguida, a apresentação das palavras-chave ou expressões que foram citadas apenas uma vez, tendo como critério a ordem alfabética decrescente.

Gráfico 3 – Palavras-chave dos assuntos mais significantes do Ensino de Sociologia



Fonte: Elaboração própria em 2020.

A partir do exposto, percebemos a multiplicidade de temáticas e conteúdos discutidos

no componente curricular de Sociologia, sejam eles na dimensão da teoria clássica (isso em razão de terem sido mencionados três autores considerados clássicos – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx), sejam na dimensão da teoria contemporânea ou aplicada, como é o caso da colocação “Indústria 4.0”, que, por sua vez, pode ser analisada à luz das contribuições clássicas ou contemporâneas, sendo, porém, um tema emergente e atual.

O fato de as expressões “trabalho”, “cultura” e “cidadania” aparecerem de forma enfática demonstra que o referido ensino realizado está, de fato, ancorando-se no PPP vigente (IFRN, 2012c) e nas orientações curriculares nacionais, sobretudo os PCN+ (2006), que enxergam essas categorias mencionadas como fundamentais para o estudo e desenvolvimento das Ciências Sociais. Para além de saberes essenciais da ciência sociológica, são noções consideradas valores universais, assim como direitos humanos, democracia e solidariedade. Portanto, ao serem valores e princípios humanos, devem ser analisados e vivenciados pelos estudantes, já que tal debate finaliza com o movimento de, segundo PCN+ (2006, p. 88-89): “[...] romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigrem a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira”.

Assim, podemos compreender, analisando o gráfico, que o ensino de Sociologia na realidade do IFRN atende às orientações educacionais de formar para a cidadania, atuando na conscientização social dos estudantes visando à transformação da sociedade por meio de valores e princípios.

Mesmo reconhecendo que uma expressão/palavra pode significar múltiplas abordagens teóricas, conceituais e metodológicas, percebemos que os quatro eixos do ensino de Sociologia (Ciência, Cultura, Política e Trabalho) foram contemplados nas colocações dos estudantes.

A compreensão da Sociologia como ciência, por exemplo, está expressa em colocações como “evolução industrial” – tido como um marco inicial da Sociologia enquanto Ciência – “organização da sociedade”, “evolução do homem”, “formação da sociedade”, “teoria sociológica”, “pensadores”, “Karl Marx”, “Émile Durkheim”, “Max Weber”, assim como as noções teóricas nomeadamente, como é o caso das expressões “relações sociais” e “Fato Social”, que são discussões feitas em Sociologia I, conforme orientação do PTDEM (IFRN, 2012b). Todavia, apesar de ser destinado o 1º ano do EMI para se dar o contato com os saberes teóricos e, especialmente, clássicos, as mencionadas noções teórico-conceituais são debatidas durante todo o curso, o que dá margem às críticas colocadas pelos docentes: de ser o ensino de Sociologia fortemente pautado nas noções teóricas.

A noção de cultura, eixo central do 2º ano do EMI, foi marcadamente evocada como identidade do componente curricular, sendo mencionada por nove (9) vezes, juntamente a

“Antropologia”, mencionada uma vez. Ainda, para além do debate conceitual de cultura, percebemos, mesmo sabendo que tal crítica social pode ser discutida em outros momentos e espaços do EMI, a problematização do consumismo como assunto marcante entre os estudantes, assunto incluído, segundo previsão do PTDEM (IFRN, 2012b), no 2º ano do EMI.

Os temas ligados à Ciência Política foram mais significantes para os discentes. Podemos assim perceber ao observarmos que a própria expressão “Política” fora mencionada por dezessete (17) vezes, assim como, outras expressões (“correntes liberais”, “contratualismo”, “teorias de Estado”, “democracia” e “poder”) que fazem referência a temática abordada, principalmente, no eixo 3 do ensino de Sociologia, como aponta o PTDEM (IFRN, 2012b). Além dessas menções, outras palavras também fazem referência a temática do 3º ano do EMI, como “cidadania” e “direitos”.

Havemos de reconhecer que o fato de a política ser mencionada de forma expressiva é resultado do empenho também do componente curricular Filosofia, especialmente no terceiro ano do curso, que tem como base do conhecimento o debate sobre política e cidadania, tendo como conteúdo, conforme o PTDEM (IFRN, 2012b, p. 205), “Política, concepções políticas, democracia, poder, cidadania, valores e prática da cidadania”.

Consideramos de suma importância os saberes ligados à política serem mencionados pelos estudantes de forma enfática, atestando que tais debates estão sendo levados aos discentes, haja vista que é na política que se efetiva, ao menos normativa e militantemente, o debate sobre igualdade, direitos e deveres. É possível entender também por política a vivência além da articulação partidária, mas como uma ação fundamental para a vivência em grupo (ARISTÓTELES, 1991).

Já a respeito das reflexões sobre o Trabalho, palavra mencionada oito (8) vezes, expressões como “Capitalismo”, “Relações de Trabalho”, “Divisão do trabalho”, “modos de produção” são colocações que demarcam a presença do estudo sobre o mundo do trabalho, sob perspectiva sociológica e, portanto, histórico-crítica, dando ênfase ao atual modelo de organização social (capitalismo).

É visível que o diálogo entre ciências – maiormente com as Ciências Humanas e, de modo especial, com História e Filosofia, como movimento de interdisciplinaridade – é uma realidade, uma vez que a expressão “Análise da História pela Sociologia” requer relativo diálogo com os recursos, temáticas e metodologias discutidas em História. Da mesma forma, as palavras “Moral” e “Ética”, habilmente estudadas e discutidas no componente curricular de Filosofia dentro do conteúdo de Moral e Ética (IFRN, 2012b), é também mencionada como interligada ao estudo sociológico, como expressaram os estudantes.

Igualmente, a autora Hannah Arendt, que foi também mencionada, é estudada por meio da obra “A Condição Humana”¹¹⁵, nos componentes curriculares de “Filosofia” do segundo e terceiro ano do EMI e na disciplina (ou seminário) de “Filosofia, Ciência e Tecnologia”, que compõe o eixo articulador nos cursos Regulares, EJA e subsequentes¹¹⁶, consoante o PTDEM (IFRN, 2012b).

Assim, trazer expressões de outros componentes curriculares para definir a identidade da Sociologia expressa que tais saberes estabelecem relações e somam-se para uma observação prudente da sociedade, algo que não se esgota nos limites curriculares. A moral, por exemplo, não deve ser estudada e exercida tão somente pelos filósofos ou estudantes de Filosofia, mas como uma consciência e ação a serem praticadas.

Fato é que a teoria sociológica e assuntos da condição cotidiana e emergente da sociedade são enfaticamente balizadas na interpretação dos estudantes do EMI do IFRN como assuntos inseridos no estudo sociológico. Inclusive, temas considerados delicados ou que exigem conhecimento histórico e de abrangências globais, como economia e teorias de Estado, são igualmente colocados.

Além disso, soma-se à dimensão epistemológica e filosófica da Sociologia a prática questionadora. O ensino de Sociologia motiva o investigar além das provocações científicas e teóricas, mas também o refletir sobre os processos de socialização. Entra no escopo, outrossim, de que forma está o indivíduo submetido e inserido nesse contexto, a reflexão sobre si, sobre os papéis sociais formatados pela sociedade e pelo próprio indivíduo que também age ativamente no processo (BERGER, 1985) sobre a realidade construída social e culturalmente (BERGER; LUCKMANN, 1994).

4.3 DIFERENTES FORMATOS DA SOCIOLOGIA DO TRABALHO: EMBATES, LIMITAÇÕES E APROXIMAÇÕES

O debate sobre ensino de Sociologia na realidade do EMI, no IFRN, envolve numerosos atores sociais, sendo eles desde os elaboradores do PPP de 2012 – à luz das legislações educacionais que formularam um perfil de egresso que vislumbrava e reconhecia nos debates sociais e sociológicos espaços essenciais para formação de profissionais com postura cidadã e

¹¹⁵ A obra: “ARENDR, Hannah. A Condição Humana. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: FORENSE, 1997” é mencionada como bibliografia complementar (IFRN, 2012b).

¹¹⁶ Filosofia, Ciência e Tecnologia é um componente curricular nos cursos dos eixos tecnológicos, ambiente, saúde, segurança, gestão e negócios, hospitalidade e lazer. Tal conhecimento está na matriz curricular em dois formatos, sendo eles: disciplina e seminário, variando de acordo com o curso técnico (IFRN, 2012b).

crítica –, passando pelos docentes responsáveis pela elaboração das atuais ementas (por meio do NCE de Sociologia do IFRN), pelos diretores e coordenadores de cursos que oportunizaram o referido ensino (e, de igual forma, os que contrariando a definição do NCE forçaram uma reformulação no projeto inicial), até chegar em dois grupos definidores para a concretização do referido ensino na situação efetiva: docentes e discentes.

Em se tratando do componente curricular de Sociologia na EB, o ato de problematizar e refletir sobre o mundo do trabalho e assumi-lo como um assunto teórico-conceitual significa analisar, conforme os PCN+ (BRASIL, 2006), o desenvolvimento econômico nos arranjos sociais ocidentais em meio às várias configurações políticas. Objetiva, portanto, discutir o trabalho a partir de perspectivas econômicas, políticas e sociais.

Ademais, compreender as dinâmicas produtivas é um prisma importante para o campo da EP, que entre outros objetivos tem como fundamento “[...] habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (BRASIL, 2010, p. 47), ou seja, motivar os estudantes da EP a criticar a própria ação profissional e as implicações sociais, além de reconhecer as Ciências Humanas e Sociais na EP como fundamentais para efetivar a integração curricular. O grupo de pesquisadores da SETEC realça a importância de se debater sobre o mundo do trabalho, em meio a outras abordagens¹¹⁷: dimensões histórica e sociológica. Apresenta o texto (BRASIL, 2010):

[...] a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Essa concepção de formação engloba, entre outras questões: a história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; [...] a Sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho. (BRASIL, 2010, p. 70).

A SETEC, considerando o evidenciado, preza pela ministração da Sociologia do Trabalho e enxerga-o como uma oportunidade no espaço da EP de debater e problematizar acerca da sua organização, entendendo-o como uma ação humana que se dá em dimensão social. À vista disso, Maciel (2012) aponta:

Penso que o exercício de uma pedagogia do trabalho que incorpore o trabalho como diretriz orientadora no interior da escola de educação profissional deve tratar os conhecimentos construídos histórica e socialmente como necessários

¹¹⁷ Os autores apontam como importante abordar o mundo do trabalho sob a óptica geográfica – analisando a relação entre território, tecnologias e divisão internacional do trabalho –, filosófica – problematizando as relações ética, estéticas e epistemológicas – e da relação entre trabalho e meio ambiente, saúde, segurança e psicologia (BRASIL, 2010).

e importantes para compreender o mundo onde se vive, as relações que nele se estabelecem, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade, tendo como papel predominante a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho. (MACIEL, 2012, p. 229).

O debate sobre cidadania não significa enviesar a formação suprimindo os debates e conteúdos essenciais à prática profissional. O currículo, contudo, precisa ter como fundamento a técnica profissional, que será desenvolvida numa sociedade que se transforma por força da cultura, exigindo a formação que contemple ir além das demandas ou necessidades do capital, mas que pense o humano atuando de forma útil à comunidade, causando impactos positivos.

Dessa forma, é possível perceber que a EP não se esgota em ensinar um ofício laboral, mas se pauta na problematização ampla do mundo do trabalho. O IFRN propõe, a partir do PPP de 2012, levar aos estudantes do EMI o ensino de Sociologia do Trabalho no último ano do curso, em atenção à Lei nº 11.684, de 2008. Com isso, emerge um campo de debates sobre as ementas, objetivos e formatos do ensino de Sociologia do Trabalho.

P2 relatou que, frente à orientação do NCE, colocando a Sociologia nos quatro anos do EMI, numerosas resistências se elevaram por parte de alguns diretores de cursos. Assim, a medida tomada pelo grupo para preservar a presença da Sociologia do Trabalho foi reduzir a carga horária de 30 horas para 15 horas nesses cursos, deixando de ser uma disciplina para tornar-se seminário. Relata P2:

Nesse momento em que a Sociologia estava tudo em um contexto de reformulação¹¹⁸ das matrizes de todos os cursos e aquilo que a gente considerava como importante, como formação para o ensino médio. A Sociologia do trabalho entra no núcleo articulador, fazendo essa articulação entre as disciplinas técnicas e as disciplinas integradas. Alguns cursos ou representantes de alguns cursos não viam a importância dessa discussão. Foi um impacto na hora de organizar a carga horária dos cursos, “a gente também tem que pensar na parte prática” e se percebia aqui muitas vezes que você ceder esse espaço que poderia ser das disciplinas técnicas e você ceder para a disciplina da área de humanas. [...] houve um embate de não querer ceder, mas a gente também defendeu que era importante existir esse diálogo, não pensar a técnica ou a profissão somente pela produção, mas a gente entender que essa profissão ela tem um horizonte. Então, a gente lutou por essa Sociologia do trabalho e se ela não tivesse inserida como disciplina [...] era melhor, nos cursos que tivessem a menor que a carga horária, entrasse como seminário de sociologia do trabalho.

¹¹⁸ Ressalta-se que no IFRN as estruturas e reformulações dos projetos de cursos e suas matrizes se dão em âmbito sistêmico pela Diretoria Pedagógica (DIPED), constituinte da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que articula os Núcleos Centrais Estruturantes (NCEs) e as Equipes técnico-pedagógica (ETEP).

P2 continua afirmando que o NCE percebeu que advinha um obstáculo ao ensino de Sociologia, sendo a medida, todavia, necessária para preservar o espaço na matriz curricular, visando ao que chamou de formação técnico-humanista. Continua o professor:

[...] a gente sabia que não seria o modelo perfeito, até porque são vários cursos, vários professores, vários *campus* que têm dificuldade de inserir esse momento da “Sociologia do trabalho”, e, de certa forma, é dada até de forma fragilizada. Mas naquele momento a gente achava importante garantir esse espaço, pelo menos um espaço para a sociologia do trabalho e aí nos cursos que tinha menor carga horária ela entrou como seminário de sociologia do trabalho e os outros que tenham a carga horária mais tranquila ela entrou como disciplina. Então, essa foi naquele momento de defesa, eu acho que aí a nossa contribuição mesmo nesse diálogo para a formação técnico-humanista.

Como expressado por P2, o ensino de sociologia no 4º ano do EMI no IFRN é uma expressão heterogênea, haja vista que numerosos são os *campi*, cursos, docentes, realidades e experiências em que ocorrem tal elemento curricular. A forma de ver a prática do Seminário de Sociologia divide, portanto, os professores em posicionamentos estanques.

Assim, o cenário institucional ideologicamente esboçou resistência quanto à introdução da Sociologia do Trabalho no 4º ano do EMI. Apesar de o PPP lançar como base institucional a formação cidadã, e não meramente mercadológica ou puramente técnica, movimento iniciado antes mesmo de 2012, que motivou a criação das atuais ementas, foi nítida a expressão de rejeição para com os conhecimentos sociológicos.

A partir desse cenário, podemos apontar que apesar do posicionamento do IFRN em objetivar formar estudantes a partir de uma perspectiva humana integral e cidadã, como já discutimos no transcurso do trabalho, no que diz respeito à materialização e concretude, esse princípio esbarra em resistências impostas por atores da comunidade escolar, que questionam e empenham-se em limitar a presença da Sociologia e, com isso, dos saberes sociais no currículo do EMI.

Assim, percebemos de forma concreta o posicionamento de Silva (1999), que apresenta ser impossível pensar o currículo fora das relações de poder. Nos cursos técnicos, os conhecimentos técnicos exercem mais poder, o que, por sua vez, forçou a Sociologia a flexibilizar-se em alguns cursos.

O estudo do mundo do trabalho, sob a perspectiva sociológica, fundamentando-se em considerar os arranjos históricos para entender as relações na contemporaneidade, é um dos principais objetivos da presença da Sociologia no Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 1999). Analisar a história do trabalho significa buscar compreender as articulações e processos sociais que determinam a organização do trabalho em cada momento histórico.

Ademais, a EPTNM apresenta como um de seus princípios norteadores a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 1). Nessa perspectiva, a partir do momento em que a Sociologia do Trabalho se estrutura na análise da história do trabalho em diferentes momentos e espaços da humanidade para compreender a contemporaneidade, ela se interligada ao princípio da EPTNM e contribui com um projeto educacional que objetiva pensar o trabalho enquanto uma prática social.

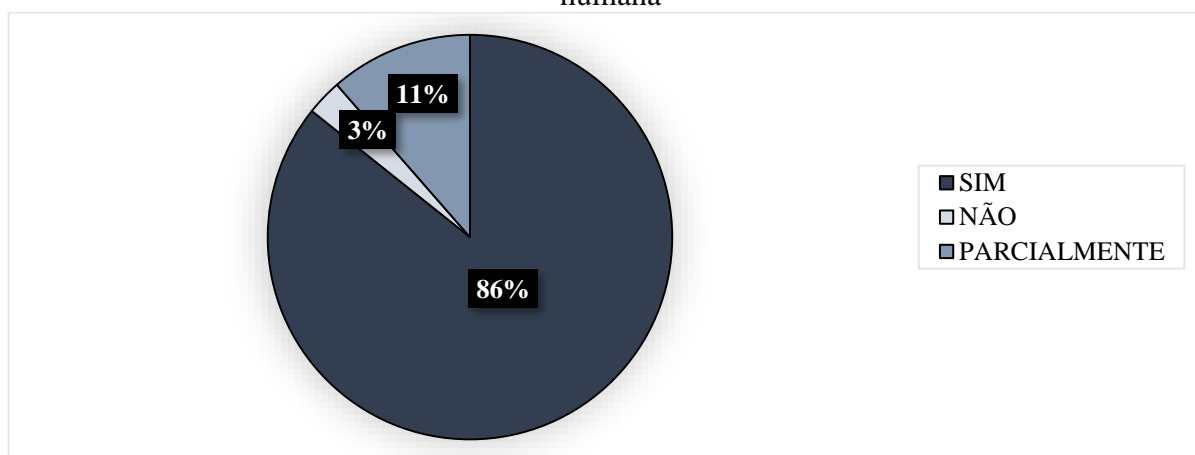
Podemos assumir o trabalho no sentido ontológico como unicidade das dimensões científica-tecnológica-cultural, dimensões essas que são tomadas como eixos centrais e assumidas como ponto de partida para produção do conhecimento na EP (BRASIL, 2010). Assim, é essencial que a Sociologia, enquanto campo do saber que assume o trabalho como uma categoria fundante e de grande importância, leve tal problematização ao EMI.

Para além de um fazer meramente laboral, o trabalho traz consigo valores éticos e políticos ao possuir uma dimensão histórica e científica que provoca o movimento de ação, reflexão e transformação do indivíduo social, constituindo uma práxis (BRASIL, 2010). Assim, problematizar o mundo do trabalho visa, conforme o PPP do IFRN, à emancipação dos sujeitos, ao passo que propõe excluir a oposição entre trabalho intelectual e manual (IFRN, 2012c).

Após termos tido acesso às interpretações dos docentes sobre o ensino de Sociologia feito no IFRN, principalmente as singularidades e dificuldades na ministração da Sociologia do Trabalho, convém visualizar como estudantes interpretam e definem o estudo da Sociologia, assim como qual o grau de importância de contribuição – seja da disciplina, seja do seminário de Sociologia do Trabalho – na formação profissional e cidadã.

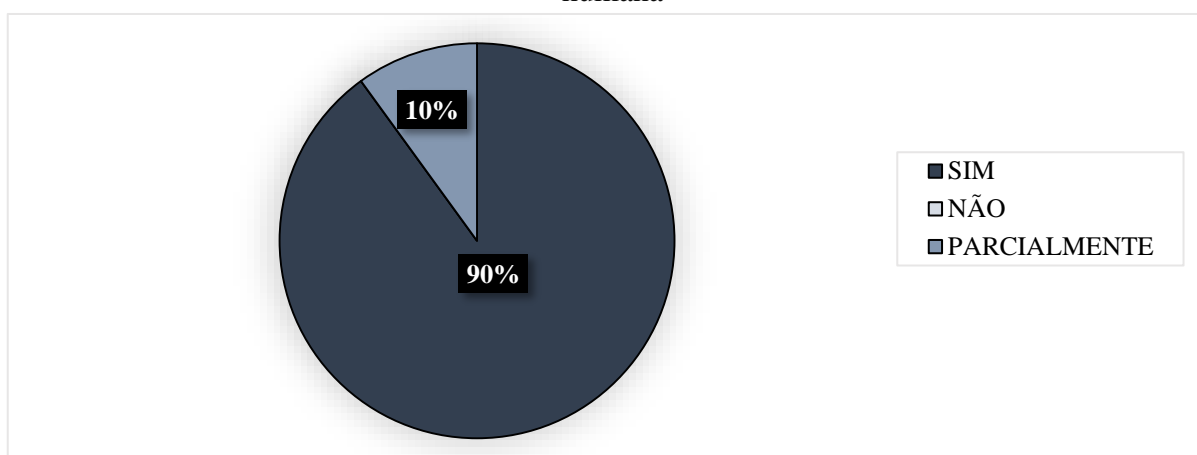
A contribuição dos debates do último eixo da Sociologia no IFRN à formação humana e crítica dos estudantes é percebida e confirmada pelos alunos, que alegam que o contato com tal área do conhecimento interfere na formação humana deles, como apontam os gráficos a seguir.

Gráfico 4 – Contribuição do Seminário de Sociologia do Trabalho para formação crítica e humana



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Gráfico 5 – Contribuição da disciplina Sociologia do Trabalho para formação crítica e humana



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Havemos de reconhecer que os estudantes só tiveram acesso a um dos formatos da Sociologia do Trabalho (disciplina ou seminário), portanto, as afirmações dos estudantes não avaliam comparativamente qual o formato é o mais adequado ou que permite melhor aproveitamento.

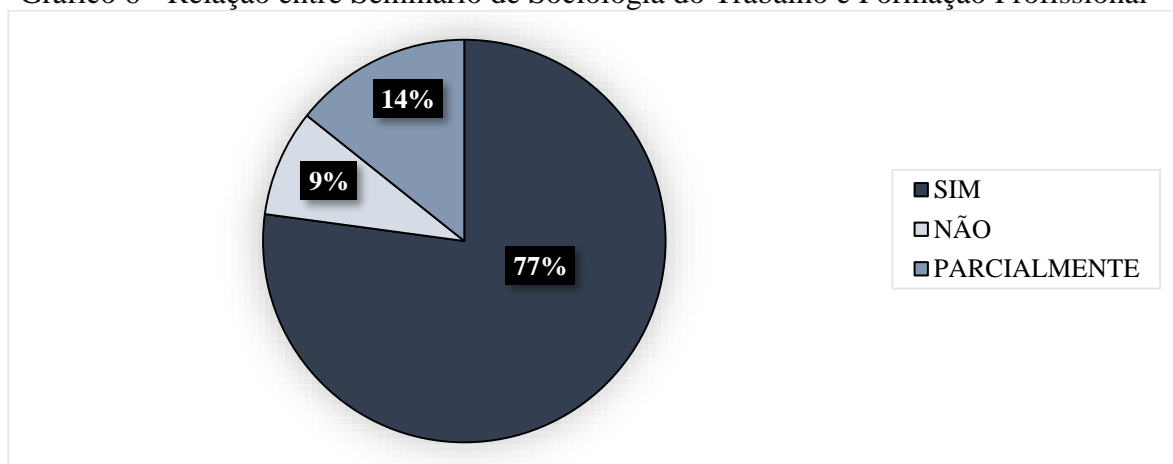
Ao levarmos em consideração a carga horária, percebemos que a disciplina apresenta reflexões sobre a temática com mais densidade teórico-conceitual, tendo em vista que o tempo destinado ao componente curricular é o dobro em relação ao seminário. Ainda podemos inferir que o maior tempo para tal estudo e a clareza da ementa da disciplina permitem ao estudante maior usufruto da proposta da presença da Sociologia no 4º ano do EMI.

Ainda assim, é prudente perceber que no seminário o quantitativo de 86% para a marcação “sim”, ou seja, de percepção que Sociologia contribui com a formação humana revela

que, mesmo com as limitações, a Sociologia é vista como espaço de formação para além do capital ou do trabalho laboral, empenhando-se, dessa forma, em erradicar a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual. Grosso modo, a Sociologia do Trabalho nos dois formatos contribui com a formação crítica e humana, conforme os estudantes.

Os discentes foram questionados, considerando a experiência no semestre de 2019.1, se é possível estabelecer relação entre a Sociologia do Trabalho e a formação profissional¹¹⁹. Os que cursaram no formato de seminário relevaram o seguinte:

Gráfico 6 - Relação entre Seminário de Sociologia do Trabalho e Formação Profissional

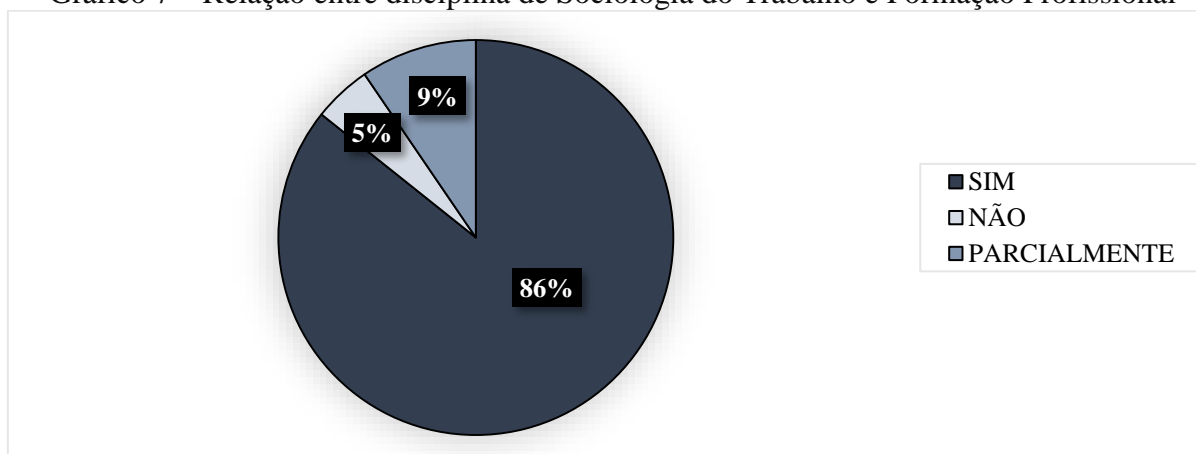


Fonte: Elaboração própria em 2020.

Já os estudantes que estudaram a Sociologia do trabalho no formato de disciplina estabelecem a seguinte relação entre o mencionado componente curricular e a formação profissional:

¹¹⁹ Optamos por fazer uma pergunta sobre a relação entre Sociologia do Trabalho e formação crítica e outra sobre Sociologia do Trabalho e Formação Profissional ao considerarmos que a formação crítica é corriqueiramente associada ao estudo e prática da Sociologia, à medida em que a formação profissional é assumida como sinônimo de saberes exclusivamente técnicos.

Gráfico 7 – Relação entre disciplina de Sociologia do Trabalho e Formação Profissional



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Com base no gráfico, é possível perceber um movimento comum tanto no seminário quanto na disciplina. Ao compararmos os gráficos 4 e 5 (que revelam a relação entre Sociologia e formação crítica) com 6 e 7 (que mostram a relação entre Sociologia e formação profissional), visualizamos que, no seminário, o “Sim” variar de 86% para 77%, a marcação “Parcialmente” crescer de 11% para 14% e a opção “Não” subir de 3% para 9%. Ao mesmo tempo, entre os estudantes que cursaram no formato de disciplina, não se registrou, no gráfico 5, a alternativa “Não”, mas, no gráfico 7, assumiu-se o percentual de 5%. Apesar de ser coerente o forte estabelecimento da relação entre ensino de Sociologia e formação crítica, os gráficos nos levam a inferir que os estudantes têm relativa dificuldade de perceber a formação profissional como um requisito para atuar no mundo do trabalho, como contemplada na formação humana integral. Dessa forma, a formação profissional ainda é vista, mesmo que minimamente, como ação do fazer puramente laboral esvaziado de crítica.

O formato da disciplina, de modo geral, cumpre com mais precisão o objetivo central presente no PTDEM (IFRN, 2012a), confirmando as colocações dos professores mencionados. A fim de melhor visualizar o posicionamento dos estudantes a respeito do estudo da Sociologia no 4º ano, foi solicitado que produzissem, no questionário, justificativas para a questão “O seminário/a disciplina de Sociologia do Trabalho contribuiu com sua formação profissional?”¹²⁰. As colocações dos estudantes foram agrupadas em duas grandes categorias, objetivando uma melhor visualização e compreensão, sendo elas: Dimensão social do mundo do Trabalho e a Dimensão pessoal no mundo do Trabalho, que permitiram alocarmos as justificativas dos discentes em subcategorias. Assim, o quadro 8, a seguir, apresenta afirmações dos estudantes do seminário:

¹²⁰ Questão usada como referência para elaboração dos gráficos 6 e 7.

Quadro 8 – Justificativas dos estudantes para a questão “O seminário de Sociologia do Trabalho contribuiu com sua formação profissional?”

Categoria		Justificativa dos estudantes
Dimensões sociais do mundo do Trabalho	Trabalho como ação coletiva	“Aprendemos a pensar e a utilizar os conhecimentos para ter um bom convívio no âmbito do trabalho” (Estudante 13, 2019). “Porque ela me ajudou a ver a sociedade de forma diferente, na qual permite uma convivência melhor no mercado de trabalho” (Estudante 1, 2019).
	Direitos e deveres do Trabalhador	“Aprendemos sobre os limites e as regulações sociais, e isso me faz saber meus direitos e deveres” (Estudante 14, 2019).
	Dimensão histórica do Trabalho	“Aprendi ainda mais de como a sociedade antiga estruturava o trabalho e de como ela foi importante levando a refletir sobre o hoje” (Estudante 8, 2019).
Dimensões pessoais no mundo do Trabalho	Inserção no mundo do trabalho	“[...] fez com que a gente pudesse ter uma noção do nosso futuro” (Estudante 2, 2019).
	Contribuição na dimensão crítica e científica	“Através dela, tive um aprimoramento nas habilidades sociais e acadêmicas, aprendendo novos conceitos e me tornando uma pessoa mais crítica e aberta, me ajudando profissionalmente” (Estudante 18, 2019).

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Ao fundamentarmos-nos no exposto, pode-se perceber que os estudantes pensam o mundo do trabalho em articulação com o contexto social. Saviani (2003, p. 135) entende que “os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si [...]. O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens”, apesar do movimento capitalista que tende a isolar e individualizar os trabalhadores, ao passo que motiva a fragmentação e especialização do trabalho. Considerando os posicionamentos dos estudantes, percebemos que a Sociologia contribuiu com a percepção de que o trabalho se dá numa relação entre indivíduos, como ação coletiva, e requer análise dialética, histórica e crítica. Assim, sugere aos estudantes pensar o trabalho a partir da definição ontológica.

Outra percepção contundente, entre os estudantes, é a contribuição da Sociologia em prepará-los para a inserção no mundo do Trabalho. Entendemos que isso se dá ao serem problematizadas em sala de aula questões como a relação entre modos de produção e os sentidos do Trabalho, estrutura social, pensamento político e econômico, entre outros mecanismos que motivam os discentes a pensarem para além do capital e perceber em sua atuação profissional como um sentido amplo.

Todavia, duas expressões de estudantes reconhecem como importante e necessário o debate sobre o mundo do trabalho à luz das reflexões críticas, mas apontam distanciamento entre Sociologia e a prática do trabalho técnico. Ao assinalarem que o seminário contribuiu

parcialmente com a formação profissional, expuseram os estudantes: “Contribuiu parcialmente para minha formação profissional, uma vez que o curso é da área tecnológica e é mais voltado para exatas” (Estudante 15, 2019). Frente a isso, podemos sugerir um entendimento de que a organização curricular ou a abordagem dos conteúdos ou ainda as manifestações de discursos que alimentam a rivalidade entre os saberes sociais e tecnológicos expressam ao estudante mencionado (junto a outros que se posicionaram de forma semelhante) dificuldade na percepção de que a atuação enquanto profissional das áreas de exatas se dá no interior da sociedade, que, por sua vez, é constituída de múltiplas relações. Até mesmo ao produzir tecnologia e interpretações técnicas deve-se refletir sociofilosoficamente sobre os impactos dessa produção¹²¹.

Para Marx e Engels (2011), quanto menor a formação profissional do trabalhador menor também será sua remuneração e o valor da sua produção. Já Alves (2005) discorre que o capital assegura maior controle da produção e dos trabalhadores por meio da desvalorização do trabalhador qualificado. Assim, a relação entre trabalho e formação profissional nas sociedades capitalistas envolve dilemas, os quais recaem aos trabalhadores, para além de ter a instrução – qualificação – técnica, a indispensável prática da crítica sobre os desdobramentos e interesses do capital.

Ademais, esse movimento de desqualificar os que receberam formação profissional deve-se também ao atual cenário da produção que se encontra sob tutela do desenvolvimento tecnológico. Antunes e Alves (2004) entendem que:

[...] estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital. Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 348).

Assim sendo, é necessário perceber que a nova forma de estruturação do mundo do trabalho, com o advento e hegemonia da tecnologia, apregoa a produção com pouca interferência humana (autonomia das máquinas e robótica), gerando escassez de vagas e, ao mesmo tempo, manipulando os poucos trabalhadores com inserção nas relações de trabalho, sobretudo ao ser amplo o que Marx (2013, p. 858) denominou de “Exército industrial de reserva

¹²¹ Reiteramos que não é defesa nossa de que os cursos técnicos devam centralizar os debates das Ciências Humanas e Sociais e negligenciar os conhecimentos do eixo técnico, que são indispensáveis para promover uma formação sólida e comprometida com a atuação dos egressos no mundo do trabalho. Entendemos que a escola unitária, a qual preza pela formação humana integral e materializada no currículo integrado, propõe a valorização e interligação entre os saberes da estrutura curricular.

disponível”, que seria uma expressiva quantidade de trabalhadores excluídos do ambiente do trabalho, porém continuamente disponíveis.

Considerando o exposto, acreditamos que a Sociologia há de ser percebida como contribuinte da formação crítica e cidadã e, portanto, contribui com a formação profissional ao problematizar “desnaturalizadamente” o trabalho. Nesse contexto, discorre Wolfenbüttel (2019):

Em referência a formação profissional [...] se espera formar profissionais e cidadãos preparados não apenas para aplicar pacotes de conhecimentos rapidamente passíveis de se tornarem obsoletos, mas capazes de compreender o ambiente em que se encontram e propor mudanças e inovações face às contínuas ondas de transformações inerentes ao contexto atual. (WOLFENBÜTTEL, 2019, p. 79).

Assim, compartilhamos do entendimento apresentado e vemos instrução para atuar na esfera social, por meio da profissão, como ação indispensável da EP, apesar de ser costumeiramente vista como ação isolada na atuação laboral.

Outro estudante que cursou Sociologia do Trabalho em seminário esboçou: “Acredito que, independente da área, o estudo da Sociologia é importante quanto à nossa formação como humanos. Contudo, por minha área ser ligada à engenharia, não temos muita ligação com a Sociologia” (Estudante 19, 2019). Tais posicionamentos denotam que a reflexão crítica ou a contribuição da análise sociológica ainda está ligada restritamente ao campo do pensamento, dificultando perceber as Ciências Exatas ou a Engenharia como ação humana, cultural, social que é permeada de interesses e combinações políticas e econômicas. Ademais, tais colocações não foram encontradas entre os questionários respondidos pelos estudantes da disciplina, o que nos leva a inferir que o maior espaço na matriz curricular permite uma maior apropriação e consciência dos motivos e objetivos da presença da Sociologia no EMI.

O quadro a seguir apresenta as justificativas dos estudantes da disciplina de Sociologia do Trabalho.

Quadro 9 – Justificativas dos estudantes para a questão “A disciplina de Sociologia do Trabalho contribuiu com sua formação profissional?”

Categoria		Justificativa dos estudantes
Dimensões sociais do mundo do trabalho	Trabalho como ação coletiva	<p>“Me fez perceber a ligação de tudo no sistema. Os privilégios, direitos e a condição do trabalhador” (Estudante 19, 2019).</p> <p>“Contribui com a minha formação enquanto trabalhador e inserido nas relações coletivas” (Estudante 6, 2019).</p> <p>“Entender onde estou inserido” (Estudante 11, 2019).</p> <p>“Contribui no conhecimento sobre as relações de trabalho, o processo de suas transformações e como estamos inseridos nesse</p>

		meio” (Estudante 2, 2019).
	Direitos e Deveres do trabalhador	<p>“Entender as relações de trabalho e os direitos trabalhistas” (Estudante 14, 2019).</p> <p>“Acredito que a sociologia do trabalho nos traz uma reflexão acerca das mudanças sociais e dos direitos que temos no mundo do trabalho, amadurecendo vivências e experiências” (Estudante 3, 2019).</p> <p>“Contribuiu para uma visão mais ampla dos meus direitos trabalhistas” (Estudante 4, 2019).</p> <p>“Entendi meu papel e as relações sociais, bem como meus direitos trabalhistas” (Estudante 7, 2019).</p>
	Trabalho no sentido ontológico	<p>“Nos ajuda a entender qual a necessidade do trabalho para o ser humano” (Estudante 18, 2019).</p> <p>“Todos os trabalhos têm valores” (Estudante 15, 2019).</p>
Dimensões pessoais no mundo do Trabalho	Inserção no mundo do trabalho	“É importante entender como funciona o mercado de trabalho, tendo em vista que estou me formando para entrar nele” (Estudante 5, 2019).
	Formação cidadã	“Entender o meu papel enquanto cidadão e trabalhador” (Estudante 8, 2019).

Fonte: Elaboração própria em 2020.

As colocações postas entre os alunos que cursaram disciplina assemelham-se, em alguns momentos, aos que foram mencionados no quadro 8. Entre os pontos comuns, o fato de ver o trabalho em dimensão histórica e complexa; direitos e deveres do trabalhador, a “preparação” para adentrar no campo profissional reconhecendo, inclusive, a complexidade do que é o trabalho. Ademais, é cabível de reflexão a percepção de que ver o trabalho como um espaço de partilha, coletividade e de responsabilidade comum, o que denota interpretação condizente à interpretação ontológica do trabalho.

Ademais, entender “como funciona o mercado” (Estudante 5, Informática para Internet, 2019) denota uma preocupação em entender as regras do mercado e como lucrar nele, mas também pode ser uma referência de vê-lo como um espaço não puramente de competitividade, mas de inclusão e relacionamento humano. Fato é que as colocações dos estudantes apontam para ver o mundo do trabalho como um campo e uma temática a ser investigada e criticada a partir das reflexões teórico-conceituais e experiências de vida

Cautelosamente, compreende-se, apesar das limitações e impedimentos na dimensão do tempo e das condições, que são positivos e ressignificantes os debates realizados na Sociologia do Trabalho ministrada no formato de seminário, que, por sua vez, podem discorrer sobre a mencionada categoria na perspectiva sociológica, histórica e crítica, lançando mão das compreensões rigidamente teóricas, como apontam também os professores.

Os discentes foram questionados sobre quais expressões ou palavras-chave associavam ao ensino de Sociologia do Trabalho. Novamente, revelaram-se aproximações, assim como

nítidos desencontros, entre os estudantes do seminário e da disciplina. Coerentemente, a expressão Trabalho foi acionada de forma enfática, sendo a referida categoria vista, na turma que cursou a disciplina, de forma mais ligada à dimensão social e histórica. Já no seminário, a visão apresentava-se de forma mais contextualizada e mobilizando os impactos da tecnologia, indústria e do capitalismo na sociedade.

Entendemos que essa variação pode estar atrelada a vários fatores, como professor ministrante e sua metodologia de abordagem, circunstâncias específicas do curso, entre outras. Contudo, entendemos que a carga horária distinta entre os dois formatos de oferta é um elemento definidor. Ademais, faz-se necessário registrar que, além do seminário de Sociologia do trabalho, considerando a reduzida carga horária, exige-se maior esforço por parte do docente que realiza as devidas adaptações teórico-conceituais.

O seminário analisado nesta pesquisa foi ministrado junto ao componente curricular de Seminário de Filosofia, Ciência e Tecnologia, que também tem carga-horária de 10 horas (13 Horas/aula), tendo sido realizada uma docência compartilhada na qual os docentes de Sociologia e Filosofia realizaram conjuntamente o planejamento e a ministração das aulas.

Frente a isso, além de ser feito o ajuste quanto aos objetivos de seminário de Sociologia, realizou-se também adequação às noções conceituais e reflexivas da Filosofia. Assim, a atividade curricular obrigatória deu-se tendo em vista a análise da Tecnologia e do Trabalho a partir de distopias. Conforme P4, o ponto de partida para tal estudo analisa produções literárias, como “Admirável mundo novo”¹²² e séries como “Black Mirror”¹²³. Sobre essa experiência, relata P4:

Ao mesmo tempo que esse formato de seminário era um desafio, ao mesmo tempo ele pode forçar o professor a repensar sua prática e tentar ser mais criativo para conseguir superar essas condições inicialmente não favoráveis. Então, nesse sentido, talvez se a disciplina não fosse nesse formato de seminário eu não ousasse de uma docência compartilhada. É o que a gente tem feito agora, estamos eu e a professora de Filosofia, os dois em sala, planejando em conjunto, realizando aula em conjunto e tem sido uma experiência que a gente tem aprendido muita coisa. É difícil, pois o planejamento demanda muito mais tempo, mas se torna muito mais enriquecedor o planejamento conjunto. Eu tenho achado mais enriquecedor o planejamento do que a aula em si. Ela pressupõe todo entrosamento que a gente ainda está tentando

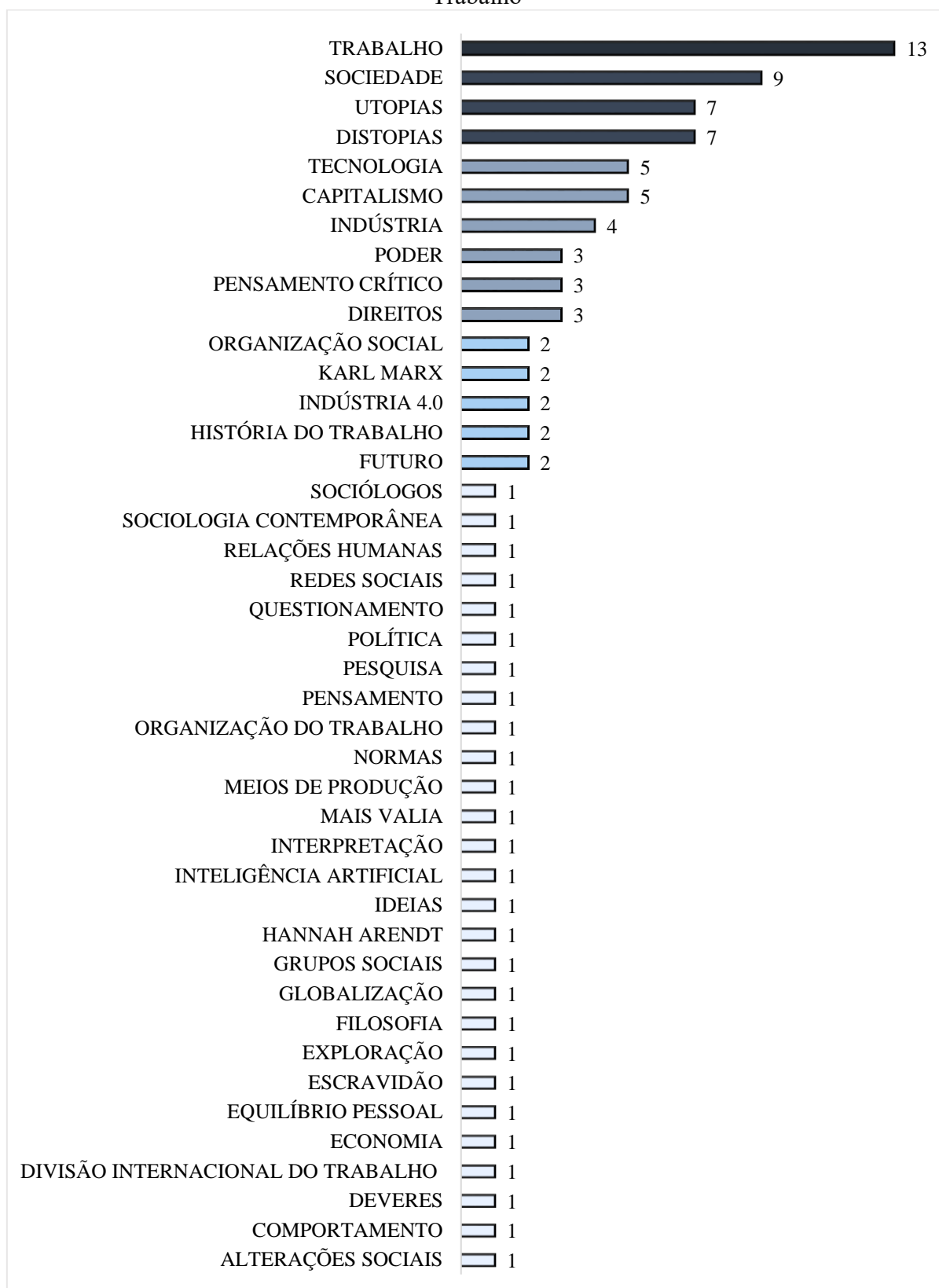
¹²² “[...] escrito por Aldous Huxley e publicado em 1932, narra a história de uma sociedade futurista, em que seus habitantes passam por um pré-condicionamento biológico e psicológico para que vivam em harmonia com as leis sociais e com um sistema de castas. O objetivo maior é manter a ordem, mesmo que para isso todos passem por uma grande lavagem cerebral”. Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/admiravel-mundo-novo-previsoes-para-um-mundo-contemporaneo-67205/>. Acesso em: 8 abr.2020.

¹²³ Série que “[...] explora sensações do mal-estar contemporâneo. Cada episódio conta uma história diferente, traçando uma antologia que mostra o lado negro da vida atrelada à tecnologia”. A produção está disponível na provedora *streaming* estadunidense de filmes, documentários e séries Netflix. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/series/serie-10855/>. Acesso em: 13 abr.2020.

construir: perceber qual o momento de falar mais ou menos, de ouvir mais do outro.

Considerando o exposto e as colocações dos estudantes do seminário de sociologia do trabalho analisadas nesta dissertação, foi possível construir o seguinte gráfico:

Gráfico 8 – Palavras-chave dos assuntos mais significantes no “Seminário de Sociologia do Trabalho”



Fonte: Elaboração própria em 2020.

O diagrama revela, assim, a amplitude de saberes, noções teórico-conceituais, temáticas,

autores e análises crítico-sociais sobre o mundo trabalho e o impacto do desenvolvimento da tecnologia que foram discutidos no seminário, apesar da limitação da carga horária. Isso demonstra a abrangência que a Sociologia pode assumir como campo de pesquisa e estudo, contribuindo com a formação humana integral e cidadã dos estudantes ao exercer seu método crítico e reflexivo sobre antecedentes passados, a atualidade e panoramas vindouros.

O PTDEM preza que o seminário de Sociologia contemple o debate sobre as transformações do mundo do trabalho atual analisando a história, assim como as alternativas que vêm sendo construídas (IFRN, 2012a) numa noção do porvir já em construção.

Percebemos que a discussão feita no seminário se assenta na relação entre trabalho e sociedade (palavras mais citadas pelos discentes), que são categorias indispensáveis para refletir sobre as transformações sociais, haja vista que é pelo trabalho que o homem estrutura a noção de arranjos sociais (sociedade). Assim, vemos contemplada instrução do PTDEM, que, em sua redação, propõe que a Sociologia do trabalho conduza o estudante a “compreender de que forma o trabalho organiza a sociedade e define suas características básicas” (IFRN, 2012b, p. 256).

As singularidades deste seminário aparecem nas colocações dos estudantes ao vermos com evidência as expressões “utopias” e “distopias”, que estão interligadas com as duas próximas palavras ressaltadas, sendo elas: “tecnologia” e “capitalismo”. É importante pensar essas duas categorias últimas à luz das reflexões sobre a relação entre tecnologia e melhoramento da vida social, que motivam a criação de pensamentos utópicos, mas que, na verdade, estão já sendo experiências. Isso motiva o questionamento de que até que ponto tal tecnologia visa ao bem-estar social ou atendendo às ânsias capitalistas. Tais discussões permitem a reflexão sobre “globalização” e “economia”, palavras também mencionadas.

Ademais, o estudo sobre o Trabalho no mundo contemporâneo também é posto no PTDEM (IFRN, 2012b) como uma das temáticas a serem abordadas. E discutir a estrutura capitalista é um movimento de compreender as amplas relações de trabalho no mundo. Todavia, faz-se necessário, como um caminho metodológico e analítico, entender o percurso histórico. Vê-se que o seminário atende a tal orientação curricular ao haver, no gráfico 8, expressões como “História do Trabalho”.

Ainda discorrendo sobre o debate histórico do trabalho, o fato de não se ter colocações como “Revolução Industrial” – que ocorre com a disciplina, como mostraremos a seguir – ou alguma expressão que faça referência às fases/épocas da história do trabalho nos permite especular que tal história não é discutida de forma centralizada, cedendo espaço às reflexões críticas sobre as dimensões mais contemporâneas, inclusive as expressões “indústria 4.0” ou

ainda “inteligência artificial”, interligadas às demandas atuais do mundo do trabalho.

É válido ressaltar que Antunes (2006) aponta que o avanço tecnológico no mundo do trabalho tanto pode ser uma ferramenta de desenvolvimento humano como pode ser um mecanismo do capital de sacrificar o trabalhador. Fato é que, segundo Antunes (2006), há o estabelecimento de uma complexa relação de interação entre trabalho e ciência produtiva. Assim, entendemos como fundamental discutir em Sociologia do trabalho os avanços tecnológicos no âmbito do trabalho, as ferramentas (Indústria 4.0 e inteligência artificial, assim como outros temas correlatos) que visam, de forma generalizada, a acelerar a produção, ao mesmo tempo em que pode questionar se tais mecanismos substituem/escravizam o trabalhador ou contribuem com o fazer profissional.

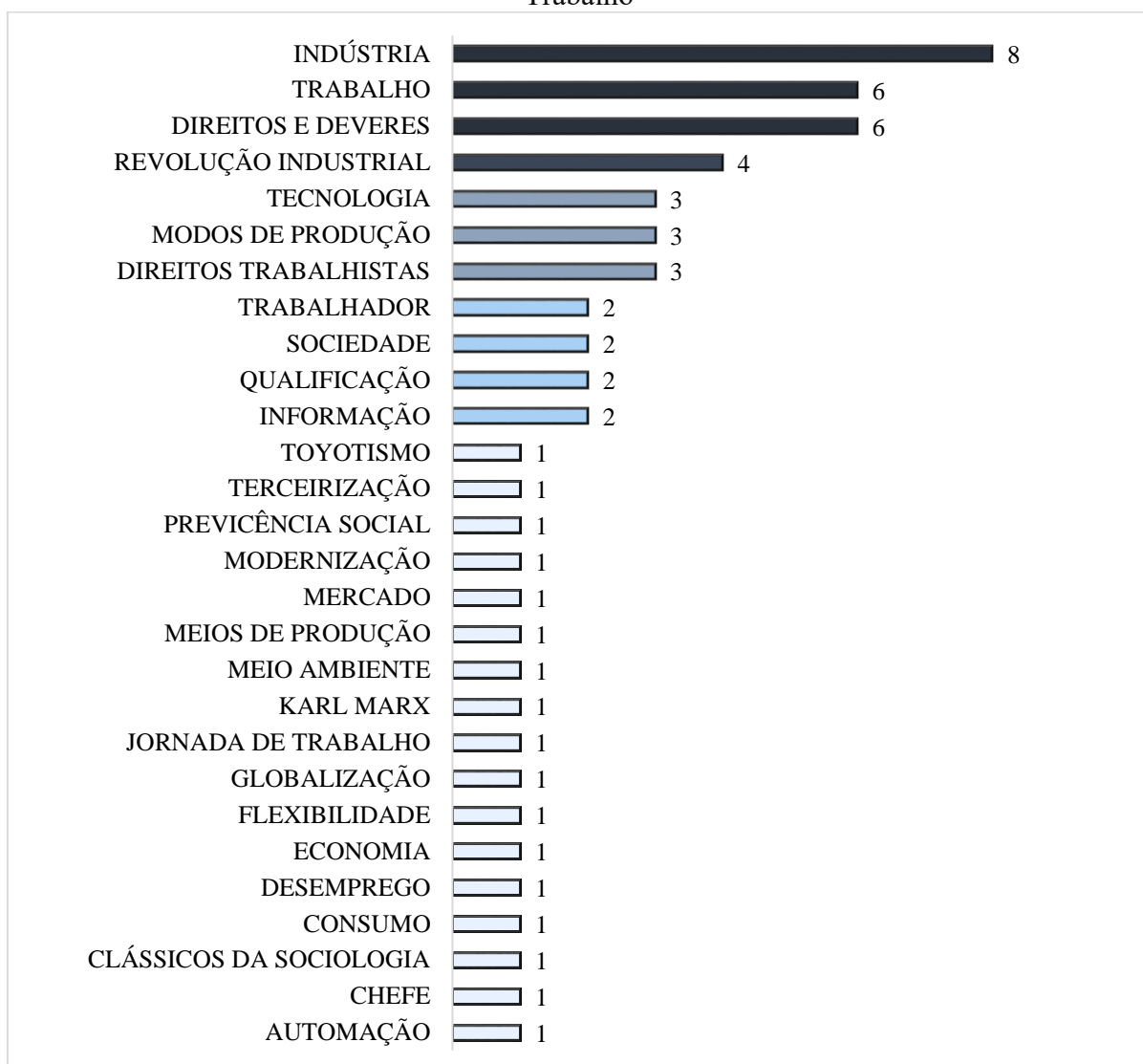
Dessa forma, o processo de camuflar os debates interligados às abordagens historiográficas sobre o mundo do trabalho e priorizar as demandas atuais deve-se à limitação da carga horária, que apesar de discutir com responsabilidade a relação entre as aflições e avanços tecnológicos no âmbito do trabalho não discute o processo humano e social que permeia a ação humana do transformar para atender às necessidades múltiplas do indivíduo.

Outrossim, vemos uma preocupação, no seminário, de pensar de forma integrada as dinâmicas sociais abrangentes, como política, economia e o importante debate sobre as demandas internas dos trabalhadores, que exige “equilíbrio pessoal”, como já discutido neste trabalho. Isso é visto como uma das dimensões da sociologia (terapêutica), algo que, para além de ser motivacional, prepara por meio da análise crítica do mundo utópico e futurista (vê a tecnologia com uma função messianicamente salvadora) o discente – técnico – para agir de forma prudente e atenta com o bem-estar da sociedade, prezando pelos “deveres” enquanto cidadão, exigindo constante sensibilidade e “pesquisa”. E tudo isso como um movimento de “pensamento crítico”, o qual foi citado por três (3) vezes.

O seminário, considerando os dados levantados na pesquisa, aponta ter diálogo mais direto com as demandas latentes do mundo do trabalho atual, com vestígios críticos da Filosofia ao passo que a disciplina é tendenciosa para a abordagem mais clássica da Sociologia, dialogando com as interpretações teóricas da Geografia.

As palavras e expressões salientam lacunas entre elas, mostrando a multiplicidade de temáticas e categorias que o seminário representou – inclusive, neste caso especificamente, ao ser ministrado conjuntamente com o componente curricular “Seminário de Filosofia, Ciência e Tecnologia”. Na disciplina, podemos visualizar o seguinte a partir do gráfico nº 9:

Gráfico 9 – Palavras-chave dos assuntos mais significantes na disciplina de “Sociologia do Trabalho”



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Há no gráfico nº 9, diferentemente do gráfico nº 8, uma homogeneização ou ainda uma tendência padrão nas colocações dos estudantes a respeito da Sociologia do trabalho. Percebe-se que segue uma propensão na disciplina de debater o trabalho a partir de uma essência teórica e interligada ao contexto hodierno ameaçador dos direitos dos trabalhadores em meio à sociedade globalizada e informatizada. Apontamos isso ao vermos expressões como “Deveres e direitos”, “Direitos trabalhistas”, “Previdência social”, entre outras.

Os termos “Revolução Industrial” e “Indústria” mostram o teor historiográfico que a disciplina assume para discutir o mundo do trabalho. Caráter histórico esse que é visto como uma abordagem cara aos estudos sociológicos. Para Marx e Engels (2011), ver o trabalho numa perspectiva histórica é percebê-lo como um processo de disputa entre forças individuais e coletivas. Sendo assim, o trabalho, em dimensão histórica, pondera as articulações e oposições

na organização social, de exploração e resistência, ambições econômicas e sociais, entre prisão e liberdade.

Assim, podemos inferir ainda que a disciplina atende mais às orientações curriculares quanto ao que se pretende do ensino de Sociologia. O formato de seminário, porém, que fora analisado nesta dissertação, assume outros objetivos, os quais, sem dúvida, contribuem com a formação crítica e analítica do estudante, mas ressignificando o debate sobre o trabalho.

Percebemos ainda que a redução da carga horária da Sociologia do Trabalho, em atenção ao que os docentes reproduziram em suas falas e conforme os gráficos construídos a partir do entendimento dos estudantes, reconfigura o intuito de ter um componente curricular que discuta com propriedade o mundo do trabalho e que permita maior diálogo com a realidade de cada curso técnico, haja vista que está colocada no núcleo articulador. Assim, é evidente o desafio que emerge: discutir a história e as demandas atuais do mundo do trabalho, enfatizando nas sociedades capitalistas, e ainda estabelecer problematização sobre a realidade de cada curso técnico.

Os PCNEM (1999) orientam que o debate sociológico sobre o trabalho deva fundamentar-se na seguinte compreensão:

Sociologicamente, a problematização da categoria trabalho, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa. (BRASIL, 1999, p. 37).

Objetiva-se que se leve aos discentes um debate sobre o trabalho pautado nas demandas e dificuldades no mundo atual, pautando-se no “esforço intelectual”, ou seja, considerando as variadas contribuições teóricas.

Podemos ainda perceber o quanto são positivas as contribuições da Sociologia, enquanto componente curricular, para pensar o mundo do trabalho, a sociedade e a cidadania, entre outras dimensões humanas e sociais essenciais na formação de jovens cidadãos e profissionais – apesar das limitações e embates que perpassam institucional e ideologicamente o estudo das Ciências Sociais. Considerando a habilidade do referido componente curricular, comungamos do entendimento de Cavalcante e Silva (2018):

Encarando o ensino de Sociologia não apenas como mais uma disciplina enfadonha na grade curricular, mas como uma defesa da emancipação humana e exercício pleno da cidadania. Há que se ter Sociologia para explicar o óbvio,

que os direitos humanos, por exemplo, não são bandeiras apenas da esquerda, ou pelo menos não deveriam ser. (CAVALCANTE; SILVA, 2018, p. 28).

Assim para além de uma teoria pela teoria, ou um campo do saber puramente abstrato¹²⁴, compreendemos que Sociologia na EB está inclusa num movimento que enxerga o sistema educacional como um mecanismo de emancipação humana, questionando a escola que transmite os valores e interesses dominantes, como critica Mészáros (2008), e como um espaço de construção e vivência, de liberdade e do questionamento ao trazer temas e problemas do cotidiano social.

No contexto da EPT, tal saber não se esquivava em contribuir com a formação cidadã e humana, visando à transformação social. E isso não de forma doutrinária ou puramente opositora aos pensamentos e posturas da conservação social, mas criticamente, esvaziando-se de sentimentalismo e levando em conta a história e os desdobramentos da cultura humana.

Podemos ainda compreender como contribuição da Sociologia o possibilitar meios que concretizem a análise sobre o mundo do trabalho. Trata-se de um entendimento discutido no documento orientador da instituição (IFRN, 2012c), prezando pelo estudo sobre o trabalho e buscando entender as suas relações, a fim de que possam ser humanizadas, superando a dicotomia entre atividade intelectual e manual.

A isso a Sociologia empenha-se, a partir das falas dos docentes e repostas ao questionário dos discentes, em formar o estudante de modo a, no desenvolvimento profissional, também refletir sobre as lutas e demandas sociais a que estão vinculadas o seu fazer laboral, fazendo-o pensar intelectual e criticamente sua postura, ambiente de trabalho, motivação, objetivo final do trabalho e o contexto no qual está inserido.

Ademais, tais posturas do ensino de Sociologia, entre elas a postura em estabelecer pontes com demais saberes do currículo integrado, pautam-se:

Reitera-se aqui a importância da integração entre conhecimentos gerais e específicos como percurso para a formação de um profissional técnico atuante, criativo e crítico, capaz de identificar problemas e suas possíveis soluções, de inovar na construção de alternativas, tanto para o trabalho como para a vida em geral. E o ensino de sociologia é um espaço conveniente para isso. (COSTA, 2018, p. 105).

Refletir sobre si e o movimento do reinventar-se no mundo é o cerne do fazer

¹²⁴ É prudente ressaltar que entendemos como importante levar ao espaço da sala de aula teorias, conceitos, categorias e temas das Ciências Sociais. Inclusive, como aponta Freire (1996), que para pensar certo é necessário rigor metodológico e relacionar a teoria com a vida concreta, ou seja, é imprescindível a relação direta entre o estudo teórico-conceitual e a análise do cotidiano social do estudante.

pedagógico assumido pela Rede Federal de Educação Profissional, segundo Pacheco, que expõe (2010, p. 2): “o que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”. Assim, considerando que a formação contextualizada permite construção de processos humanizados, percebemos as Ciências Sociais como campo do saber que possibilita um estudo e método contextualizado de crítica social acessível aos estudantes e permissiva de transformação social.

Isso em um mundo do trabalho cotidianamente mutável, que reconfigura o perfil de trabalho desejado, requerendo do estudante constante busca pelo conhecimento – não para puramente atender às exigências do capital, mas para bem contribuir com a sociedade por meio do trabalho, da tecnologia e da técnica.

Ademais, os estudantes do EMI responsabilizam de forma destacada as disciplinas de Sociologia, Filosofia e História pela elevação da consciência crítica, permitindo associação entre os conhecimentos e contextos vivenciados (MAGALHÃES, 2016). Em diálogo com o que expôs Costa (2018), que vê a Sociologia como elaboradora de alternativas, concordantemente apontam Rêses, Santos e Rodrigues (2016):

Este novo modelo demanda um trabalhador com características, como por exemplo, flexibilidade, polivalência e policognição, capaz de interligar conhecimentos e operar com realidades sociais múltiplas. Mesmo com críticas a esse modelo, consideramos que a Sociologia e a Filosofia contribuíram, apontando inclusive possibilidades alternativas ao encaminhamento estritamente mercadológico e competitivo. (RÊSES; SANTOS; RODRIGUES, 2016, p. 195)

Assim, a Sociologia no cenário da EP, ao refletir sobre o (novo) mundo do trabalho e questionar as imposições dominantes do capital, motiva a criação de alternativas que visem à concretização da igualdade e justiça social.

Do mesmo modo, percebemos na Sociologia desenvolvida nos cursos do EMI do IFRN direta preocupação com a formação humana integral dos estudantes. Isso levando em consideração as múltiplas dimensões do ser social, como, por exemplo, a afetiva e a socioemocional, tendo em conta ainda a consciência cidadã, através da prática questionadora e conseqüente práxis, ou seja, a ação prática que consiste no desenvolvimento do olhar sociológico, que motiva a produção intelectual e crítica no estudante em seu cotidiano enquanto discente do curso técnico e como agente transformador da cultura.

Por fim, percebemos que o estudo do mundo do trabalho envolve a análise – em meio a tantas outras instituições sociais e ideológicas – do Estado, da cultura, da economia, da política, da religião e da história, sendo, além do mais, indispensável a abordagem crítica. Assim, por meio dessa abordagem, podemos visualizar que a história omite por vezes, na versão oficial, os trabalhadores e suas ações criativas, dando ênfase às estruturas dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, norteadada pelo objetivo de entender as perspectivas que fundamentam o ensino de Sociologia e como tal concepção é materializada na realidade dos cursos técnicos de nível médio desenvolvidos nos *campi* de Natal do IFRN, é finalizada apontando que essa área de conhecimento assume a formação para a cidadania como um princípio e razão de ser na realidade do EMI. Isso se configura ao percebermos que o debate sobre a ciência, política, cultura e trabalho a partir das reflexões sociológicas aponta como necessário o estudo sobre a vida em sociedade, discutindo-a de forma crítica, reflexiva e desnaturalizada, em conformidade com os documentos normalizadores e orientadores do IFRN.

Ao observarmos o histórico de idas e vindas da Sociologia na EB, percebemos que é posto um contexto de disputa com a EP. Isso ao considerarmos que, no primeiro momento, a Sociologia fazia parte de um currículo teórico, erudito e intelectual destinado às elites, diferentemente da estrutura curricular da EP, que tendia a ser prático, aligeirado e manual, objetivando instruir os pobres à prática do trabalho. Já no momento em que a EB protagonizava a formação profissional (profissionalizante), as Ciências Sociais eram ofuscadas. Nesse cenário, entendemos que o ano de 2008, por meio das medidas legislativas nacionais, possibilitou o encontro, movimento conciliativo e concomitantemente novos embates e desafios no elo entre ensino de Sociologia e EP. Nessa perspectiva contemporânea, a inserção do Ensino de Sociologia no EMI pretende democratizar esse campo científico

Ao analisar a presença da Sociologia na estrutura curricular do EMI do IFRN, deparamo-nos com a percepção de que as ambições da esfera econômica interferem diretamente nas ações e instituições políticas e, com isso, a educação enquanto política pública e direito essencial acaba sendo conseqüentemente atingida pelos parâmetros econômicos. Assim, a partir do momento em que a lógica neoliberal é assumida como centralidade no Brasil a educação é entendida como espaço de formação de mão de obra, observando tão somente as necessidades mercadológicas.

Após termos analisado os princípios e a identidade institucional assumida pelo IFRN (enquanto ETFRN e, posteriormente, CEFET-RN) entre 1997 a 2012, podemos apontar que tal instituição esforçou-se, em alguns momentos, para considerar a EP como ação formativa de trabalhadores enquanto sujeitos históricos, culturais e humanos, e não puramente mão de obra. Foi considerando esse movimento que visualizamos o ensino de Sociologia no IFRN comprometido com a concretização do seu projeto educacional de promoção da EP, de acordo

com inspirações humanísticas e visualizando o mundo do trabalho segundo as concepções ontológicas.

A partir dos nossos estudos e reflexões postas no trabalho, percebemos que o EMI do IFRN tem como sustentação político-pedagógica, segundo seus documentos institucionais curriculares, a formação humana integral, a politecnia, a omnilateralidade, ver o estudante como ser social, visar a formá-los para a prática cidadã consciente e, por meio do trabalho e dos conhecimentos científicos, torná-los agentes transformadores da sociedade. Contudo, a materialização dessas noções elencadas encontra resistência simbólica e ideológica, logo, a prática da integração curricular e do estudo reflexivo e crítico amplo é permeado de disputas que não asseguram tais objetivos institucionais.

Assim sendo, entendemos que os ditames externos à instituição interferem diretamente na elaboração da sua identidade, função social e estrutura curricular. Não obstante, os arranjos internos também exercem elemento definidor da prática, podendo, desse modo, em acordo com o capital, deturpar os princípios fundamentados na formação humana integral e cidadã e esforçar-se em limitar os debates críticos e a integração curricular, que defendemos e sobre os quais discorremos.

Apesar disso, mesmo com essa barreira simbólica que se impõe ao ensino de Sociologia, os professores, junto aos estudantes, veem-se motivados a resistirem e reconfiguram o mencionado ensino de forma criativa. Fazendo uso da sua autonomia didática, o docente logo aciona maior participação e comprometimento dos discentes (por meio de seminários, pesquisas, estudos de matérias acadêmicos e etc.), conduzindo-os à condição de protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

O trabalho enquanto ação humana é assumido pela Sociologia como importante categoria e área de estudo, e, quando é entendido como conteúdo curricular, como é o caso do IFRN, percebemos notadamente que o objetivo de torná-la temática de estudo no EMI é ver tal debate como um mecanismo ou ainda oportunidade de levar aos estudantes a problematização sobre os desafios, demandas, características e assuntos correlatos do mundo do trabalho, interligando-se ao objetivo primaz da instituição, discutido nesta pesquisa. A Sociologia ao debater o mundo do trabalho na sala de aula, frente a isso, indica que o trabalhador é um ser complexo e exige conhecimento para além da ação manual.

Sendo assim, entendemos que é necessário no percurso do EMI, sobretudo no último ano do curso, preservar a integralidade do espaço na matriz curricular, permitindo a reflexão sociológica e filosófica sobre o mundo do trabalho em articulação com os saberes do eixo

tecnológico de cada curso de forma ampla, interdisciplinar e contextualizada. Para tal, faz-se necessário o tempo.

Com esse entendimento, não defendemos uma nova hierarquia de saberes, mas a concretização da proposta de currículo integrado em que o trabalho e as problemáticas do cotidiano da comunidade local, regional e nacional são assumidas como ponto de partida à produção da ciência, da cultura e da tecnologia.

A constante relação entre ensino de Sociologia e formação cidadã nos possibilitou ainda entender a cidadania como um direito que conduz os indivíduos a serem iguais e terem condições para bem viverem e expressarem-se. Assim, apontamos a cidadania como uma ação de leitura e crítica do mundo social, que, indo além da reflexão, motiva os sujeitos a uma dimensão prática (especialmente, a partir da participação política) transformadora, ou seja, a práxis.

Contudo, ela (a cidadania) precisa ser contextualizada e interpretada a partir das configurações históricas e culturais, ao passo que está constantemente em transformação, já que as necessidades e ânsias humanas alteram-se de forma incessante. Esse debate levado ao campo do EMI atesta que há uma latente percepção de que o mundo do trabalho exige ser pautado na lógica cidadã, ética e responsável.

Ademais, nos é possível inferir que a Sociologia vai além do “formar para a cidadania”, como esboça o discurso comum acadêmico, e associa-se de forma mais enfática à perspectiva da formação humana integral dos estudantes, exercendo singular papel em ser um olhar ou ainda um método científico e crítico de análise da vida humana em sociedade, atentando às dimensões históricas e culturais e, igualmente, ao mundo do trabalho. É devido a isso, podemos deduzir, que os professores e estudantes ouvidos nesta pesquisa apontam com positividade a presença do ensino de Sociologia na referida instituição de EPT.

Indicamos também como importante, a partir do lugar de fala dos docentes, a necessidade de reformular e atualizar as ementas e os objetivos dos componentes curriculares de Sociologia materializados no EMI do IFRN, que, por sua vez, assumem o formato do ensino superior como referência, conforme fala dos professores participantes da pesquisa. Identificamos ainda que esse debate de reformulação curricular deve ocorrer de forma coletiva, envolvendo os sujeitos da comunidade escolar, (docentes, membros do NCE de Sociologia e os próprios estudantes).

Assim sendo, entendemos que a relação entre o ensino de Sociologia e formação cidadã na EB, quando integrada à EP, tem em seu percurso movimentos de desencontros, ausências e incompatibilidades. Contudo, os professores e estudantes, ao perceberem as positivas

contribuições da Sociologia na EP, realizam movimentos criativos e adaptativos, servindo de ação reconciliadora e possível entre o estudo crítico, principalmente a respeito do mundo do trabalho nesse espaço de formação.

Além disso, entendemos que a relação entre o mencionado ensino e a formação para o mundo do trabalho deve ser pensada a partir da compreensão pedagógica de formação humana integral, a qual enxerga o estudante como um ser complexo e com múltiplas dimensões. Formar trabalhadores, logo, significa instruir sujeitos pensantes, criativos e críticos.

Tendo conhecido o entendimento dos docentes de Sociologia e discentes do EMI do IFRN, apontamos que a Sociologia representa ainda, segundo esses participantes da pesquisa, no currículo da EB integrado à EP, uma oportunidade de concretizar a formação humana integral.

Ao encaminharmo-nos para o fechamento desta dissertação, vinculamo-nos ao entendimento de que, se o sociólogo tem um papel na sociedade, não é o de dar lições, mas armas, ou seja, não conclusões fechadas, mas sim caminhos reflexivos e interpretações que motivam outros a desenvolverem lições e leituras. Assim, na condição de cientista social, apontamos que tivemos como empenho, neste trabalho, motivar o desenvolvimento de outras pesquisas interessadas em analisar o ensino de Sociologia ministrado nas variadas modalidades e níveis de ensino da realidade da Educação Profissional e Tecnológica. Isso em seus múltiplos arranjos, estrutura e iniciativas (pública ou privada), assim como no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (presencial ou a distância, cursos Formação inicial e continuada, graduação, pós-graduação, subsequentes entre outros), buscando compreender como o mundo do trabalho é discutido nesses espaços formativos.

Por fim, entendemos que esta pesquisa, além de contribuir com uma interpretação sobre o ensino de Sociologia no IFRN, também sugere aos professores e demais membros da comunidade acadêmica, especialmente da mencionada instituição federal, apontamentos reflexivos e necessários que cooperam para o entendimento dos objetivos, características próprias e contribuições da Sociologia à EPT. Trata-se de um conhecimento que está se adaptando à realidade tanto do EM quanto do EMI. Com isso, vinculamo-nos ao movimento em defesa da permanência dos debates das Ciências Humanas e Sociais no referido campo educacional de forma plena e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO, 2014.
- ALTHUSSER, L. Os aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, L. (Org.) **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José Ramos. Lisboa: Presença, 1985. p. 41-52.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago, 2004
- APPLE, M. W. Ideologia e reprodução cultural e econômica. In: APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 43-68.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F; SILVA T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.
- ARAÚJO, A. M; LIMA, J. G. S. A. A relevância do ensino de Sociologia e de Filosofia para a formação dos jovens no século XXI. **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 166-176, out. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/3223/1134>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- ARAÚJO, R. M. Práticas pedagógicas e a formação humana no Ensino Médio Integrado. [Entrevista cedida a] Francisco das Chagas Silva Souza e Olivia Moraes de Medeiros Neta. **Revista História Hoje**, v. 5, n 10, p. 133-137, 2016.
- ARAÚJO, S. M; BRIDI, M. A; MOTIM, B. L. **Sociologia: Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2013.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ATTILIO, M. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Massangana, 2010.
- AZEVEDO, F. **Sociologia educacional: introdução aos estudos dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.).

Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

BENEVIDES, M. V. M. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova**, São Paulo, n. 34, p. 179-188. dez. 1994. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2020.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado:** elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de Sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano Fernandes. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BERTOLDO, M. E. L. **Trabalho e educação no Brasil:** da centralidade do trabalho da centralidade política. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BOAS, F. **A formação da Antropologia americana 1883-1911:** antologia. Tradução de Rosaua Maria Eichenberg. Rio de Janeiro: Contraponto/UFRJ, 2004.

BODART, C. N.; TAVARES, D. D. S. O ensino da Sociologia nos Institutos Federais: Um balanço da produção acadêmica. In.: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Org.) **O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. p. 85-116.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: NOGEUIRA, M. A; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** Tradução de Cássia Silveira e Denise Moreno. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições Sociedade Unipessoal. 2003.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In.: NOGEUIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-228.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Decreto nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 mai.2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 15 jun.2019.

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. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 out.2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 8 out.2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 12 mai.2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 20 mai.2020.

BRASIL. **Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890.** Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Brasília, DF, 1980. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun.2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 abr.1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr.2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate:** Texto para discussão. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 13 jul.2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 out.2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 abr.2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 out.2018.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 mai.2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out.2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+):** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. 1999a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 26 nov.1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 20 mai.2020.

BRASIL. Parecer nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 3 jun.2020.

BRASIL. **Parecer nº 76, 23 de janeiro de 1975.** Conselho Federal de Educação. Documenta, Brasília, nº 170, p. 24-50, jan.1975.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.641, de 7 de agosto de 2003.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em: 20 mai.2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 11.446-b, de 25 de maio de 2011.** Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=833C3D3F6ED72547616C3063B2FF5A2E.proposicoesWeb2?codteor=1404835&filename=Avulso+-PL+1446/2011. Acesso em: 25 nov.2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.178, de 28 de maio de 1997.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Brasília, DF, 2011. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Acesso em: 25 nov.2019.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Ministério da educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 20 set.2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai.2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate:** Texto para discussão. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai.2020.

CARVALHO, D. D. **Formação para a cidadania:** um debate sobre a educação no estado democrático. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, 2016.

CAVALCANTE, J. J; SILVA, R. E. L. O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado: Limites, desafios e possibilidades para busca de uma escola unitária. In.: BODART, C. N. (Org.) **Sociologia escolar:** ensino, discussões e experiência. Porto Alegre: CirKula, 2018. p. 21-83.

CAVALCANTE, L. C. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana como fundamento da produção da existência em todas as suas formas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Redimensionamento do Projeto Pedagógico do CEFET-RN:** ponto de partida, Natal, 2003.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta curricular para o ensino médio:** Centro Federal de Educação – CEFET/RN, Natal, 2001.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**: Volume I. Natal, 1999a.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**: Volume II. Natal, 1999b.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção (2004 a 2006)**, Natal, 2007.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 05**: Plano de curso Técnico de Nível Médio Integrado Geologia e Mineração, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: companhia das letras. 2002.

CIAVATTA, M. A. Formação integrada a escola e o Trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, nº. 3, out. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 3 mar.2020.

CIAVATTA, M. A. historicidade da pesquisa em Educação Profissional: questões teórico-metodológicas. In: CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 32-53.

CIAVATTA, M. A. Trabalho como princípio educativo. In.: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 408–415.

COAN, M; TUMOLO, P. S. A categoria trabalho nos livros e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de sociologia. In: PONTE, F. (Org.). **Sociologia: conhecimento e ensino**. Florianópolis: Editora em Debate, 2012, v. 1, p. 105-146.

COSTA, C. **Sociologia**: Introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA, P. F. F. **A participação da Sociologia no Ensino Médio Integrado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2018.

COSTA, R. B. **PCN de História na escola**: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2010.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, p. 41-59, 1999.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.154, p.912-933 out/dez, 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS, A. P. **A Terceirização da força de trabalho**: precarização, desigualdade e conflitos. Natal: EDUFURN, 2014.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p.113-118, 2004.

DURKHEIM, É. "O que é fato social?" In: DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. p. 4-11.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ETFRN. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Curricular**. 1997. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/projetos-antigos/proposta-curricular-da-etfrn-1995-revisada-em-1997>. Acesso em: 6 out.2018.

FEIJÓ, F. **Ciências Sociais e ensino médio**: formação para a vida civil e cultura política democrática. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2017.

FELIPPE, B. C. **A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: um estudo de caso com docentes participantes do edital 20/2017/PROPI/DAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa, Florianópolis, 2019.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. *In.*: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1. 1954, São Paulo. **Anais do I congresso brasileiro de Sociologia**. São Paulo: SBS, 1954. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=162&Itemid=171. Acesso em: 6 out.2020.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, E. C. **A Sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar**: articulações entre

espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, M. G. **Direito à educação e política de acesso ao ensino superior**: um debate sob a perspectiva dos beneficiários do ProUni. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, 2014.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILLOUX, J. C. **Émile Durkheim**. Tradução de Maria Lúcia Boudet. Recife: Massangana, 2010.

FREIRE, P. "A Educação é um ato político". **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1999. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>. Acesso em: 30 set.2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: paz e terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS JÚNIOR, J; POGREBINSCHI, T. Democracia, Cidadania e Justiça. In.: MORAES, A. C. (Org.) **Sociologia**: Ensino Médio (Coleção explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FREITAS, M. C. L D; FRANÇA, C. E. História da Sociologia e de sua inserção no Ensino Médio. **Revista Movimentação**, Dourados, v. 3, nº 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>. Acesso em: 12 out.2018.

FRIGOTTO, G. et al. Produção de conhecimento sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In.: ANAIS DO COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do Colóquio ...** Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 11 – 20.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In.: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 399-403.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, R. L. A educação escolar na virada do século. In.: COSTA, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 145-168.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GENTILI, P. A mcdonaldização da escola: a propósito do “Consumindo o outro”. In.: COSTA, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. São

Paulo: Cortez, 1996. p. 45-60.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins, 2003.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93-124.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, M. C. S (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80

GOMES, S. A. **A sociologia no ensino médio brasileiro: uma leitura de dissertações e teses defendidas em 2000-2004**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

GOMIDE, D. C. O Materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para pesquisa sobre políticas educacionais. In: Jornada do HISTEDBR e Seminário de Dezembro, 12, 2014, Caxias. **Anais Eletrônicos...** Caxias: CESC, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: 20 mai.2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES NETO, E; GUIMARÃES, J. L. B; ASSIS, M. A. **Educar pela Sociologia: Contribuições para a formação do cidadão**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GUIMARÃES, R. B. **Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GURGEL, R. D. F. **A escola de aprendizes artífices de Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IANNI, O. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 10 n° 26, jan/abr, 1996.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**. Natal, 2012a.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA**, Natal, 2012b.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: Uma construção coletiva.** Natal: IFRN ed. 2012c.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Lazer na forma integrada, presencial.** Natal, 2015a.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática para internet na forma integrada, presencial.** Natal, 2013a.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Multimídia na forma integrada, presencial.** Natal, 2013b.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Comércio na forma integrada, presencial.** Natal, 2011a.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletrotécnica na forma integrada, presencial.** Natal, 2011b.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada, presencial.** Natal, 2011c.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Controle Ambiental na forma integrada, presencial.** Natal, 2015b.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Edificações na forma integrada, presencial.** Natal, 2011d.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Pedagógico do curso técnico de nível médio em Geologia na forma integrada, presencial.** Natal, 2011e.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Manutenção e suporte em Informática na forma integrada, presencial.** Natal, 2011f.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Mecânica na forma integrada, presencial.** Natal, 2011g.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Mineração na forma integrada, presencial.** Natal, 2015c.

KRONBERGER, N. WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 416-441.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**, São Paulo: Brasiliense, 2006

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, J. G. S. A. et al. Os lugares da sociologia na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, nº 13. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6319>. Acesso em: 10 jun.2018. p. 150-169.

LIMA, K. R. R. O modelo da competência e as implicações na vida do Trabalhador. In.: SOUSA, A. A; NETO, E. A; OLIVEIRA, E. G. et al (Org.) **Educação e Formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

LUCENA, C. O Pensamento Educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 295-305, dez.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>. Acesso em: 6 out.2020.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1981.

MACIEL, M. J. C. Itinerários formativos: Uma proposta de organização curricular para a educação profissional. In.: SOUSA, A. A. et al (Org.) **Educação e Formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 223-238.

MAGALHÃES, R. R. **A formação política dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN-CNAT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MAIA, A. A. M. **Educação para a cidadania no Ensino Médio: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da Sociologia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARSHALL, T. M. Cidadania, classe social e status. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In.: MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. p. 138-140.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. 2. ed. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. 2013

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDEIROS NETA, O. M; NASCIMENTO, J. M; RODRIGUES, A. G. F. Uma escola para aprendizes e artífices e o ensino profissional primário gratuito. **HOLoS**, Natal, v.2, p. 96-104, mai.2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLoS/article/view/919/534>. Acesso em 6 out.2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEUCCI, S. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEUCCI, S. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco 1929-1930. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 451-474, jul/dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1850/pdf_63. Acesso em: 6 out.2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 1969.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, L. F. N. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAES, L. F. N. Pensando sociologicamente o significado de cidadania: da Sociologia

cidadã à cidadania sociológica. In.: XV CONGRESSO BRASILEIROS DE SOCIOLOGIA, 2011, Curitiba. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**: SBS, Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=198&Itemid=171. Acesso em: 6 out.2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA, K. C. C. S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, ago, 2005.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 30 mar.2020.

NASCIMENTO, F. L. S. **A escola normal de Natal Rio Grande do Norte 1908-1917**. Natal: Editora IFRN. 2018.

NAVES, F. Apresentação. In.: NAVES, F. (Org.) **Trabalho e trabalhadores nas sociedades contemporâneas**: outras lentes sobre invisibilidades construídas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. 9-18.

NETTO, J. P. Entrevista. **Trabalho educação e saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 333-340, out.2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 abr.2020.

NEUHOLD, R. D. R. O currículo como território em disputa: uma história da Sociologia na educação básica. In.: NEUHOLDA, R. R. POZZER, M. R. O. (Org.) **O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. p. 23-58.

NEUHOLD, R. D. R. **Sociologia do ensino de Sociologia**: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NIQUITO, T. W; SACHISIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar**: textos para discussão. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. 2018.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVAES, S. C. Imagem, magia e imaginação: Desafios ao texto antropológico. **MANA**. v. 14, n.2, p: 455-475, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v14n2/a07v14n2.pdf>. Acesso em: 20 mai.2020.

NOVELINO, M. **Curso de direito constitucional**. 14. ed. Salvador: Ed JusPodivm, 2019.

OFFE, C. Trabalho: a categoria chave da Sociologia? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.4, n.10, p. 6-20, 1989. Disponível em:
http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/10/rbcs10_01.pdf. Acesso em: 6 out.2020.

OLIVEIRA, A. Em que a Sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica?. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 166-174, out.2013. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1606/734>. Acesso em: 27 jan.2020.

OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In.: NEUHOLD, R. R. POZZER, M. R. O. (Org.) **O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008 - 2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. p. 17-21.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em:
http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf. Acesso em 6 out.2020.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de educação Profissional e tecnológica do ministério da educação (SETEC/MEC). São Paulo: Moderna, 2012.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In.: In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 319-342.

PEREIRA, U. Á. **Políticas de Educação Profissional Técnica de ensino médio no Brasil: A implementação no CEFET-RN (1998-2008)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

RAMOS, M. N. Currículo por competências. In.: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 119-124.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In.: MOLL, J. (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidade. Porto Alegre: Artmed. 2010.

RÊSES, E. S; SANTOS, M. B; RODRIGUES, S. D. **A Sociologia no Ensino Médio**: Cidadania, representações sociais de professores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REZENDE, M. J. Diferenciação, evolução e mudança social em Fernando de Azevedo. **Cronos**. Natal, v. 5/6, n. 1/2, p. 173-192, jan./dez. 2004/2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3241>. Acesso em 6 out.2020.

SANTOS, B. B. M; NASCIMENTO, T. R. O ensino de estudos sociais no brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p.145-178, jan./jun. 2015. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32771>. Acesso em 6 out.2020.

SANTOS, M. B. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Unijuí, 2004, pp.131-180.

SARANDY, F M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 1, n. 5, out.2001. Disponível em
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/481/05sofia.pdf?sequence=1>
<http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>. Acesso em: 8 jun.2020.

SARANDY, F. M. S. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SARANDY, F. M. S. Propostas Curriculares em Sociologia. **Inter-legere**, Natal, s/v, n. 9, p. 61-84, out.2011.

SARANDY, F. M. S. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio**. In.: CARVALHO, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31 n. 1, 185-209, jan./abr. 2013a. disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2013v31n1p185/25654>. Acesso em 6 out.2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> acesso em 6 out.2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, educação e saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. ISSN 1981-7746. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: em 2 abr.2019.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrina. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

- SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**. V. 14, n. 2, p. 65-71, abr./jun.2000. disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010. Acesso em: 6 out. 2020.
- SILVA, A. F. D. **Contextos e possibilidades de formação continuada para professores de Sociologia no Ensino Médio**: a experiência do IFPE *campus* Pesqueira. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências sociais) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015
- SILVA, A. M. M. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, p. 403-427, jul./dez. 2007.
- SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina PR e região. In. CARVALHO, L. M. G. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijuí. 2004.
- SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In.: MORAES, Amaury César (Coord.) **Sociologia: Ensino Médio** (Coleção explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In.: MOLL, J. (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidade. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- SIQUEIRA, S. M. M; PEREIRA, F. **Marx/Engels: O Materialismo histórico**. Salvador: LeMarx (UFBA), 2019.
- SOUZA JÚNIOR, J. **Omnilateralidade**. In.: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. Dicionário da Educação Profissional e saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- SOUZA, F. L. D. **O ensino de ciências humanas no ensino médio integrado no IFRN**: uma análise dos documentos institucionais. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Semi-Árido, Mossoró, 2018.
- STÁLIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Tradução de Fernando Araújo. Rio de Janeiro: Horizonte, 1945.
- TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- TONET, I. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, A. M. D; FIGUEIREDO, F. F. (org.) **Trabalho, sociabilidade e educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus. 2012.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

WOLFENBÜTTEL, R. F. O papel das Ciências Sociais na formação profissional crítica e reflexiva na sociedade do conhecimento. In.: NEUHOLD, R. R; POZZER, M. R. O. (Orgs.) **O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008–2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. p. 59-83.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE SOCIOLOGIA

Parte I - Sobre Sociologia I, II e III

1. Formação Acadêmica e Histórico com o IFRN (Ano de ingresso, Componentes curriculares ministrados, níveis e modalidades de ensino que trabalhou, envolvimento com pesquisa e extensão);
2. Qual a importância da Sociologia para o Ensino Médio?
3. Como avalia a ementa e o ensino da Sociologia I, II e III no IFRN?
4. Quais as principais temáticas ministradas?
5. Tem conhecimento do NCE – Sociologia? Como avalia o Núcleo?

Parte II - Sobre Disciplina/Seminário Sociologia do Trabalho

1. Já ministrou? Quantas vezes?
2. Qual a importância da Disciplina/seminário de sociologia do Trabalho para o EMI?
3. Como é o planejamento da Disciplina/seminário de sociologia do Trabalho?
4. Há material específico para Disciplina/seminário de sociologia do Trabalho? Se sim, como é elaborado?
5. Como avalia a ementa da disciplina/objetivo do seminário de Sociologia do Trabalho no IFRN?
6. Qual a finalidade da/o Disciplina/seminário de sociologia do Trabalho?
7. Há relação entre a Disciplina/seminário de sociologia do Trabalho com a Formação Humana Integral?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM DISCENTES DOS CURSOS
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ELETRÔNICA E CURSO TÉCNICO DE NÍVEL
MÉDIO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET DO CAMPUS NATAL ZONA
NORTE DO IFRN (CZN)**

Idade: Sexo: () Masculino () Feminino

Curso: Turma: Turno: () Matutino () Vespertino

1. Qual importância atribui a disciplina de sociologia I, II e III?
() MÍNIMA () REGULAR () MÁXIMA
2. Quais as palavras chaves você associa a disciplina de Sociologia I, II, e III?

3. Quais os assuntos ou temáticas da sociologia I, II e III foram mais significativos para você?

4. Há alguma relação entre seu curso e as aulas de Sociologia do Trabalho/Seminário de sociologia do Trabalho?
() MÍNIMA () REGULAR () MÁXIMA
5. A disciplina de Sociologia do Trabalho/Seminário de sociologia do Trabalho contribui para sua formação técnica?
() SIM () PARCIALMENTE () NÃO
6. A disciplina de Sociologia do Trabalho/Seminário de sociologia do Trabalho contribuiu para sua formação crítica e humana?
() SIM () PARCIALMENTE () NÃO
7. A sociologia trouxe algum legado para sua vida?
() SIM () PARCIALMENTE () NÃO
8. Qual a importância atribui a disciplina de Sociologia do Trabalho/Seminário de sociologia do Trabalho?
() MÍNIMA () REGULAR () MÁXIMA
9. Quais as palavras chaves você associa a disciplina de sociologia do Trabalho/Seminário de sociologia do Trabalho?

10. Quais os assuntos ou temáticas da sociologia foram mais significativos para você?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



DISSERTAÇÃO: SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS CAMPI DE NATAL DO IFRN: EMBATES E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CIDADÃ.

Convidamos V. Sa. a participar da pesquisa de dissertação de mestrado em Educação Profissional, pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Natal Central, desenvolvida por João Daniel de Lima Simeão (matrícula: 20181996210006) e orientada pela professora Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento (matrícula: 1026056) na condição de participante da pesquisa, como entrevistado(a).

Esta pesquisa tem como finalidade compreender a percepção dos professores e estudantes do EMI sobre a relação entre ensino de Sociologia e formação humana integral. Diante disso, foram convidados a participar desta pesquisa docentes de Sociologia, que atuam no Ensino Médio Integrado nos *campi* Natal do IFRN (*campus* Natal Central, *campus* Cidade Alta, *campus* Zona Leste e *campus* Zona Norte).

Ao participar deste estudo você relatará os aspectos relacionados à sua formação inicial e continuada, à sua entrada e experiência no IFRN, à sua percepção sobre o componente curricular de Sociologia no Núcleo propedêutico e articulador do currículo, como são ministradas tais disciplinas e como as avalia.

Você tem liberdade de se recusar a participar ou continuar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail da orientadora da pesquisa.

A entrevista se dará a partir de roteiro semi-estruturado, será gravada e transcrita para posterior elaboração de trabalho acadêmico.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF não acarretando nenhum risco à saúde dos partícipes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do(a) entrevistado(a) serão identificados, na dissertação, por um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos à literatura acadêmico-científica. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Matrícula _____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do

trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Natal, _____/_____/_____

Telefone para contato: _____

Nome do entrevistado(a): _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Contatos: NOME E E-MAIL DOS RESPONSÁVEIS DA PESQUISA:

João Daniel de Lima Simeão (mestrando) – danielsimeao@outlook.com

Prof. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento (Orientadora) – francinaide.silva@ifrn.edu.br
