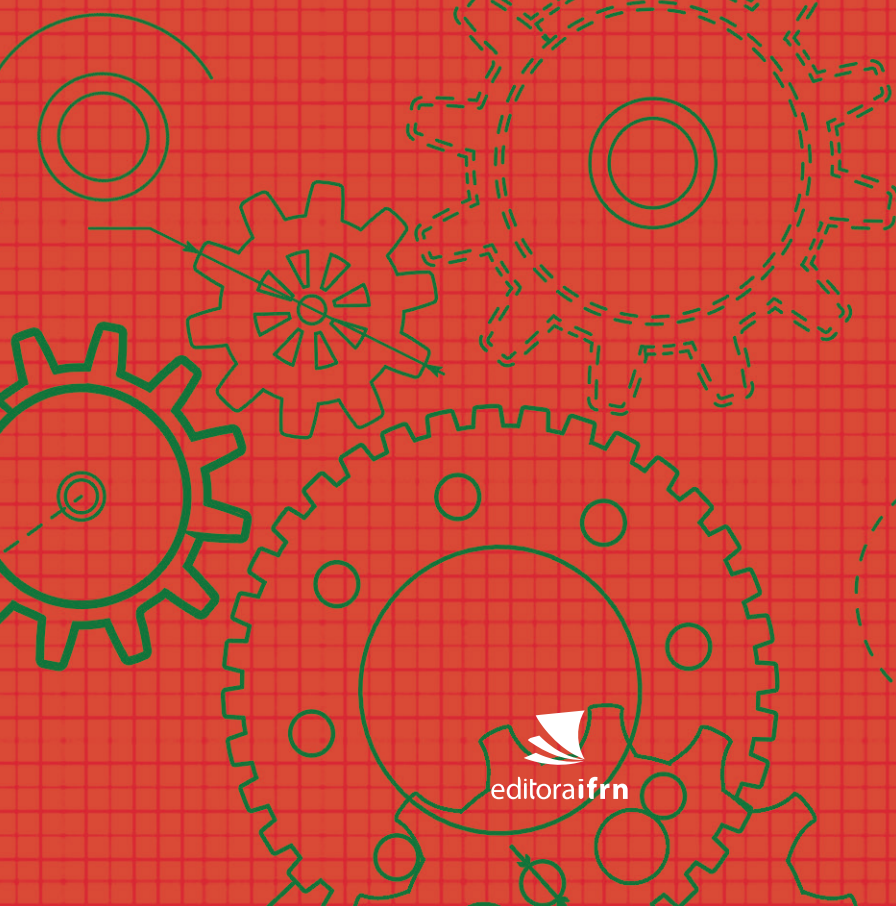


FRANCISCA LEIDIANA DE SOUZA  
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

# UM (DES)HUMANO NA ENGRENAGEM

Ciências Humanas  
e formação para o trabalho



  
editoraifrn

FRANCISCA LEIDIANA DE SOUZA  
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA



# UM (DES)HUMANO NA ENGRENAGEM

Ciências Humanas  
e formação para o trabalho



editora**ifrn**

Natal, 2019

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**

Ministro da Educação  
**Abraham Weintraub**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Ariosto Antunes Culau**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor

**Wyllys Abel Farkatt Tabosa**

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Márcio Adriano de Azevedo**

Coordenadora da Editora IFRN  
**Kadydja Karla Nascimento Chagas**

---

## Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes  
Alexandre da Costa Pereira  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Anisia Karla de Lima Galvão  
Auridan Dantas de Araújo  
Carla Katarina de Monteiro Marques  
Cláudia Battestin  
Darlyne Fontes Virginio  
Emiliana Souza Soares Fernandes  
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Fábio Alexandre Araújo dos Santos  
Genoveva Vargas Solar  
Jeronimo Mailson Cipriano Carlos Leite  
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior  
José Augusto Pacheco

José Everaldo Pereira  
Jozilene de Souza  
Jussara Benvindo Neri  
Lenina Lopes Soares Silva  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Maria da Conceição de Almeida  
Márcio Adriano de Azevedo  
Nadir Arruda Skeete  
Paulo de Macedo Caldas Neto  
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva  
Regia Lúcia Lopes  
Rejane Bezerra Barros  
Rodrigo Siqueira Martins  
Sílvia Regina Pereira de Mendonca  
Valcinete Pepino de Macedo  
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

---

### Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

### Coordenação de Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

### Revisão Linguística

Sayara de Medeiros Xavier

Prefixo editorial: 94137

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

**<http://memoria.ifrn.edu.br>**



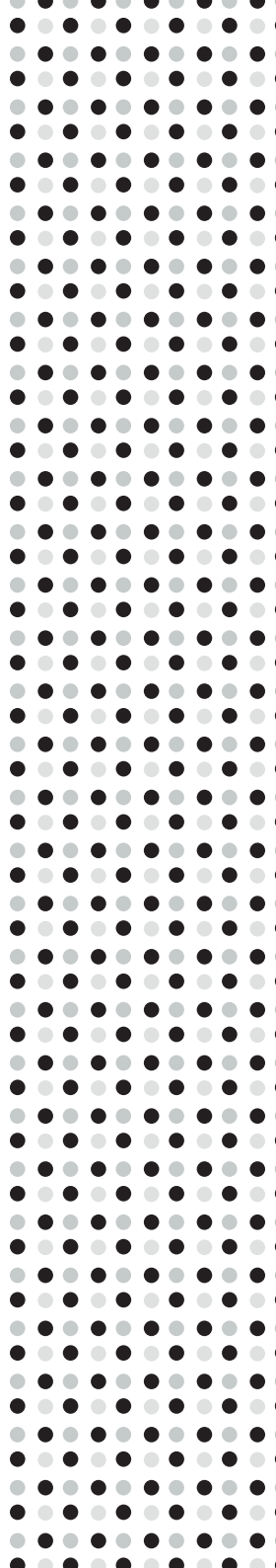
**editoraifrn**

### Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

S729d Souza, Francisca Leidiana de Souza.  
UM (DES)HUMANO NA ENGREMAGEM: ciências humanas e formação para o trabalho / Francisca Leidiana de Souza, Francisco das Chagas; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; coordenação de revisão textual Rodrigo Luiz Silva Pessoa; revisão linguística Sayara de Medeiros Xavier. – Natal: IFRN, 2019.  
144 p. : il.

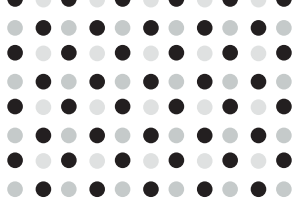
ISBN: 978-85-94137-71-5

1. Educação – Ciências humanas. 2. Educação – Ensino médio integrado 3. IFRN – Projeto Político-Pedagógico. I. Souza, Francisca Leidiana de Souza. II. Chagas, Francisco das III. Título.

CDU 37

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

INTRODUÇÃO 9

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NADANDO CONTRA  
A CORRENTE? 19

O CURRÍCULO INTEGRADO: O QUE DIZ O PPP  
DO IFRN? 33

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
TÉCNICOS: QUE TRABALHADORES DEVEMOS  
FORMAR? 45

DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS  
CURSOS TÉCNICOS: (IM)POSSIBILIDADES DE  
INTEGRAÇÃO? 75

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS  
HUMANAS 89

Ementa da disciplina Geografia 97

Ementa da disciplina História 105

Ementa da disciplina Filosofia 112

Ementa da disciplina Sociologia 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 134





# APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino (associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Semiárido), cuja dissertação teve como título “O ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado no IFRN: uma análise dos documentos institucionais”.

A dissertação, com novo título e adaptação para o formato de livro, foi submetida ao Edital N° 02/2019-PRO-PI/IFRN<sup>1</sup>, com fins de seleção de livros a serem publicados pela editora IFRN, e obteve parecer favorável de consultores *ad hoc*<sup>2</sup>.

Os autores agradecem à Editora IFRN e à Pro-Reitoria de Pesquisa e Inovação pela oportunidade de publicação do estudo.

Francisca Leidiana de Souza  
Francisco das Chagas Silva Souza

Mossoró, 4 julho de 2019.

---

1 Lançado em 18 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editais/editais-de-pesquisa-e-inovacao#edital-02-2019> Acesso em: 4 jul. 2019.

2 O resultado final da análise de mérito foi divulgado em 19 de junho de 2019. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editais/editais-2019-1/edital-02-2019-publicacao-de-livros-da-editora-ifrn/resultado-final-da-analise-de-merito-parte-2> Acesso em: 4 jul. 2019.





# INTRODUÇÃO

*“O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido”. (Charles Chaplin, em “O Grande Ditador”)*

O discurso final do filme “O Grande Ditador” (1940), escrito e falado por Charles Chaplin, é ainda atual, apesar dos seus quase 80 anos, considerando o cenário glo-

bal e as necessidades humanas do mundo contemporâneo. Quatro anos antes, em 1936, Chaplin também gerou polêmicas com a produção de “Tempos Modernos”, no qual o personagem Carlitos se desumaniza e se torna uma peça no meio da engrenagem de uma fábrica. Carlitos é um operário da linha de montagem que testou uma “máquina revolucionária”, criada para evitar a hora de almoço para os trabalhadores, e é levado a um surto psicológico motivado pelo estresse da rotina frenética do seu trabalho.

Em “Tempos Modernos” e “O Grande Ditador”, Chaplin critica a modernidade, o capitalismo e o modelo de industrialização e de desenvolvimento que o caracteriza, no qual o operário é engolido pelo capital e perseguido por suas ideias “subversivas”. Em “Tempos Modernos”, Carlitos, ao entrar acidentalmente em uma máquina, torna-se peça de uma grande engrenagem, cena que representa, metaforicamente, a desumanização, a “robotização” do trabalhador, ao se converter em um simples instrumento de trabalho e não mais um sujeito que pensa, projeta e executa com outros seres humanos. Em outros termos, caracteriza a situação em que o trabalho deixa de ser um princípio educativo e se transforma em uma ação voltada para o mercado e para a acumulação do capital. Agora, o trabalho é emprego, sacrifício, exploração, apesar de a ideologia do capital apresentá-lo como atividade honrosa e enobrecedora.

Passadas várias décadas após as produções desses dois filmes, ainda paira sobre a humanidade o risco da robotização, da mecanização das atividades laborais, mesmo quando a palavra flexibilização virou moda e uma neces-

sidade do capital na sua fase flexível. A célebre máxima de Chaplin ao nos lembrar que não somos máquinas, mas humanos, e, por isso, amamos com toda a nossa humanidade em nossas almas, também é atual e choca-se com a pedagogia tecnicista da “robotização do ser humano, [...] quando as necessidades do capital impõem ao homem trabalhador somente o saber fazer [...]” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 53).

É por defendermos o trabalho como princípio educativo, necessário à formação do ser humano emancipado e não do cidadão produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006), que ressaltamos a importância das Ciências Humanas no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A escolha do IFRN como *locus* da pesquisa se deu pela relevância dada à integração curricular no mais recente Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição, publicado em 2012. Nesse documento, os fundamentos do currículo integrado, apoiados na função social do IFRN, percebem o indivíduo como um ser incompleto, que está em permanente processo de construção e reconstrução, e que possui habilidade para construir e modificar a sua realidade social a partir do trabalho e da educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Desse modo, pensar em um currículo que propõe a integração dos saberes tecnológicos, científicos e culturais torna-se necessário para o desenvolvimento de uma nova proposta de projeto educacional. Ou seja, um projeto que tenha como uma de suas preocupações o estabelecimento da relação entre os conhecimentos gerais e os específicos,

técnicos, ao longo do processo de formação.

É nesta perspectiva que Saviani (2007), baseado nas contribuições de Gramsci, discute sobre a importância de uma escola que una os diversos conhecimentos. Saviani (2007) esclarece que todo indivíduo necessita dos saberes advindos da Linguagem Escrita e da Matemática; das Ciências Naturais, para a compreensão do trabalho do homem sobre a natureza; e das Ciências Sociais, para a concepção da organização social e das relações entre os indivíduos.

Sobre a concepção de ciência, o PPP do IFRN enfatiza que o comprometimento das ciências é veiculado a partir de visões construídas ao longo do processo histórico. No que se refere às disciplinas de Ciências Humanas, estas buscam a compreensão humana da aparente realidade social, contribuem para o processo de construção do conhecimento e preparam o aluno de forma humanística, privilegiando o seu caráter crítico, reflexivo e compreensivo, partindo das perspectivas sociológicas, históricas, geográficas e filosóficas.

Apesar dessas considerações serem quase sempre destacadas nos projetos de EPT, é importante destacar que a forma como tem se dado a construção e a formação educacional dos indivíduos na EPT no Brasil apresenta um frequente quadro de mudanças e contradições sobre os seus objetivos (KUENZER, 2009). É o que podemos perceber desde a implantação das Escolas de Artes e Ofícios, no Governo do presidente Nilo Peçanha em 1909, até a criação dos Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia, no governo do presidente Luiz Inácio

Lula da Silva em 2008.

Dentre todos os períodos em que houve alteração na proposta de ensino para a EPT, é perceptível a presença de interesses políticos daqueles que estavam no poder, em detrimento dos objetivos dos trabalhadores. A formação dos indivíduos foi sistematizada a partir da classe social à qual pertenciam. Para os filhos da classe dirigente, havia o ensino propedêutico, seguido do ensino superior; já aos trabalhadores estava destinada uma formação profissionalizante, com a finalidade apenas de inseri-los no mercado de trabalho. É para manter essa dualidade de educação que a formação dos trabalhadores no Brasil foi estruturada. É importante destacar, com base em Saviani (2007), que tal dualismo não é algo atual ou criado pelo capitalismo, visto que ele existe desde que a sociedade foi cindida em classes sociais.

Nesse contexto, é importante que haja a preocupação com a formação de um projeto contra-hegemônico de sociedade (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010). Ou seja, uma proposta de ensino que esteja para além dos objetivos e dos interesses do capital e que considere a importância da formação para o trabalho a partir da aliança entre a formação geral e a técnica. Nessa medida, o EMI, apresenta-se como uma proposta de currículo que compreende a integração dos saberes da formação geral e os saberes da formação profissional como algo necessário e indissociável. Nessa direção, pautados nos princípios da ética, da transformação e da emancipação, conforme orienta o PPP de 2012 do IFRN, entendemos que o ensino das disciplinas das Ciências Humanas – mas não apenas

destas – pode dar o seu contributo para o desenvolvimento da consciência, do engajamento político e da transformação social do educando.

Para Saviani (2003), o ensino das disciplinas das Ciências Humanas deve desenvolver a construção do conhecimento a partir da complexidade dos fatos, de modo que permita ao estudante, por meio do currículo e da prática docente, a compreensão sociológica, filosófica, histórica e geográfica dos objetos, colaborando para o desenvolvimento de saberes que lhe possibilite uma formação humana complexa.

Compreendemos que as chamadas Ciências Humanas não se restringem somente às áreas de conhecimento das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Porém, em nossa pesquisa, trabalhamos com os componentes curriculares presentes nos documentos do Ministério da Educação, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

É baseado nesses critérios que o PPP do IFRN assume a tendência crítica da pedagogia, a qual implica, a partir da prática de ensino, “[...] procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 67).

Ancorados em tais princípios, o objetivo da nossa pesquisa é analisar como as disciplinas de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) estão apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Téc-

nicos de Nível Médio Integrados do IFRN (PPC) e nas Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio (PTDEM), relacionando esses documentos com a proposta de currículo integrado presente no PPP dessa instituição.

Tal investigação nos conduz a uma reflexão acerca de que tipo de educação o IFRN tem dado aos seus educandos: uma educação para formar apenas trabalhadores, cidadãos produtivos ou uma educação que contribua para a formação de indivíduos emancipados (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

A discussão não se esgota nesta obra, mas enfatizamos que o ensino de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, assim como o das demais disciplinas, em uma instituição de Educação Profissional, deve preocupar-se com a formação do sujeito em sua multidimensionalidade e não apenas com a preparação de técnicos qualificados para o mercado de trabalho. Desse pensamento deriva o título desse livro e o questionamento que ele traz: temos na engrenagem do sistema um ser humano consciente do seu papel perante a sociedade ou um humano que se robotizou, transformou-se em uma dentre tantas peças dessa engrenagem? Consideramos a relevância do ensino das Humanidades na formação do trabalhador para que ele não se torne essa segunda opção. Óbvio que não defendemos aqui a superioridade das Ciências Humanas ou a sua superposição em relação às outras ciências; também não nos interessa dar às Ciências Humanas o caráter de redentora da humanidade, o que seria ingenuidade da nossa parte.

A construção do corpus de análise se deu inicialmente



te com um levantamento dos documentos oficiais produzidos pelo IFRN e disponíveis no site dessa instituição. Assim, realizamos *downloads* do PPP, dos PPC e dos PTDEM das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com o objetivo de realizar nossa análise.

Quanto à escolha dos PPC, esta esteve relacionada à oferta dos Cursos Técnicos Integrados. Conferimos, no site do IFRN, que são ofertados 34 cursos técnicos na forma integrada, distribuídos em seus 21 *campi*. Esse expressivo número nos levou a ter que fazer recortes. Usamos como critério os cursos ofertados em mais de três Campi e na modalidade presencial. Optamos pelos cursos presenciais e regulares por considerarmos que aqueles que ocorrem a distância e na modalidade EJA têm características diferenciadas, fato que dificultaria a nossa análise em termos comparativos.

Dessa maneira, foram selecionados os Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio Presenciais em Administração (ofertado nos Campi: João Câmara, Lajes, Natal-Central e Nova Cruz), Edificações (ofertado nos Campi: Mossoró, Natal-Central e São Gonçalo do Amarante), Eletrotécnica (ofertado nos Campi: Caicó, João Câmara, Mossoró, Natal-Central e Natal-Zona Norte), Mecânica (ofertado nos Campi: Mossoró, Natal-Central e Santa Cruz) e Informática (ofertado nos Campi: Apodi, Caicó, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz e São Gonçalo do Amarante).

Por se tratar de um tema ainda pouco estudado, se-

guimos como metodologia o estudo exploratório, o qual tem como pretensão familiarizar o pesquisador com fenômenos “[...] relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras [...]” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

O primeiro passo deste estudo se deu com uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizado um levantamento sobre o que tem sido discutido sobre a dualidade na educação, o EMI como uma proposta para superação desta e sobre o ensino das Ciências Humanas. É disso que tratamos no primeiro capítulo desta obra. Em seguida, no segundo capítulo, tomando por base os PPC dos cursos selecionados para a investigação, descrevemos e analisamos esses documentos, examinando a sua coerência com o PPP do IFRN. Por fim, no terceiro capítulo, refletimos sobre como as disciplinas de Ciências Humanas são desenvolvidas e postas nas matrizes curriculares desses cursos, tomando por base o PPP e os PPC.



# ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NADANDO CONTRA A CORRENTE?

Trabalho e educação, a princípio, possuíam relação conjunta, íntima, separando-se posteriormente. Na tentativa de compreender como se deu tal divórcio, Saviani (2007) realizou um estudo sobre o princípio da organização social humana e como tal fato se reflete na educação. O autor afirma que o homem é o único ser que possui capacidade de trabalhar e de se educar a partir das experiências que adquire com os outros homens ao agir sobre a natureza.

O termo trabalho, destacado por Saviani (2007), está associado ao ato de agir e de transformar os bens naturais, dando a estes novas funções. Diferente dos animais irracionais – que se adaptam ao meio natural para garantir a sua sobrevivência –, o homem transforma e adapta a natureza às suas necessidades, embora também se ajuste a ela. Assim, o ato de modificar o meio natural está relacionado ao de trabalhar, pois nele o homem desenvolve trocas de experiências e de conhecimentos, ou seja, educa os seus semelhantes, e ao mesmo tempo educa a si mesmo nas práticas sociais do cotidiano.

Dessa maneira, a essência do homem “[...] não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a



existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Por meio do trabalho, o homem aprende a produzir a sua própria existência. Os indivíduos aprendiam sobre a vida e a natureza na medida em que trabalhavam. Por meio da experiência com a natureza, os homens se relacionavam com os demais e assim se educavam. Logo, a humanização é um trabalho que se desenvolve, aprofunda-se e complexifica-se ao longo do tempo: é um processo histórico. Ao se organizar de forma coletiva no modo de produção comunal, os indivíduos garantiam a sua sobrevivência: os homens produziam, autoeducavam-se e educavam as futuras gerações. Desse modo, o trabalho e a educação possuem relação intrínseca, não havendo uma separação entre o ato de produzir e o de educar. Assim, o trabalho é também princípio educativo (SAVIANI, 2007).

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, a sociedade, antes igualitária, dividiu-se em classes sociais: a dos proprietários das terras e a dos não proprietários (escravos). Aos primeiros, cabia a função de desenvolver o trabalho intelectual e a de controlar e vigiar o processo de produção; aos segundos, competia a execução das tarefas de todo o processo de produção para garantir a prosperidade sobre os negócios e a sobrevivência dos primeiros (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, o trabalho deixou de ter um caráter educativo para assumir características do trabalho pu-

ramente forçado, com a exploração da mão de obra. Em consequência disso, Saviani (2007) explica que, contrariamente à unidade educacional inicial – o próprio processo do trabalho –, surgiu a necessidade da organização educacional por modalidades: uma destinada à classe que estava no poder e outra voltada para a classe trabalhadora.

Com a sociedade dividida em classes, a escola reforçou essa dualidade na educação. De um lado, estava a *Paidéia*, uma escola para aqueles que possuíam o tempo livre para estudar e, de outro, em oposição a esta, estava a *Duléia*, a qual era destinada à educação dos escravos. “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exércitos físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Nas condições em que as instruções eram dadas, a escola era algo acessível somente aos homens livres, visto que a educação para os escravos era dada pelo próprio ato do trabalho forçado. Na medida em que a escola passou a ser o lugar destinado a uma pequena parcela da população – os detentores do poder – e o trabalho forçado, à maioria – os escravos –, educação e trabalho já não mais possuíam a mesma relação de antes. Nesse contexto, o trabalho deixa de ser um princípio educativo e a educação passa a ser dual, visto que os seus objetivos variavam conforme as classes sociais.

Não diferente de outrora, a realidade da educação brasileira (mas não somente desta) é marcada historicamente pela dualidade entre o ensino da educação

básica e o ensino de profissões, reproduzindo as desigualdades entre as classes. No Brasil, essa dualidade torna-se estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por Leis Orgânicas, “[...] segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção” (CIAVATTA, 2012, p. 87).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32), a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 “[...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal”. Para eles, nessa fase em que a organização da educação se encontrava, não havia relação entre o ensino profissional e o ensino normal (uma vertente profissionalizante da parte final do ensino secundário após a Reforma Capanema), “mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 32).

Para Moura (2007, p. 9), a criação dos Decretos e Leis da Reforma Capanema, na década de 1940, visava dar suporte ao desenvolvimento da educação brasileira, tendo em vista que, ao tratar de forma especial a educação profissional, foram criadas “[...] leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia [...]”. Entretanto, o autor ressalta que, embora a criação das Leis e Decretos tenha sido relevante para a educação, a

dualidade ainda era presente, pois os conhecimentos necessários para o ingresso no ensino superior eram destinados somente à elite dirigente.

Com a reforma Capanema de 1942, foram criadas duas propostas de formação, conforme as classes sociais dos alunos. Consoante Kuenzer (2009), destinados às elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, destinados a preparar para o ensino superior. Já para os trabalhadores, as Leis Orgânicas reservavam alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Deu-se então a configuração da dualidade na educação brasileira, pois, ao passo que foi articulada a separação entre a formação de duas vertentes de ensino – básico de nível médio e educação profissional –, passaram a existir dois caminhos a serem trilhados: um para aqueles que iriam exercer as funções intelectuais e políticas e o outro para os que executariam as técnicas manuais.

Mais tarde, a realidade dual entre a formação básica e a profissional recebeu algumas alterações. Diante disso, com as Leis de Equivalência, mais especificamente com a Lei nº 4.024/1961, foi estabelecida a paridade entre o ensino básico de nível médio e o ensino técnico “[...] podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 32).

Entre os anos de 1968 e 1973, com o “milagre econômico”, a formação técnica e profissional assumiu um importante papel na educação brasileira, pois, na tenta-



tiva de corresponder aos anseios do mercado de trabalho, houve a necessidade de assumir os conhecimentos técnicos além dos saberes intelectuais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Sobre a influência do “milagre econômico”, Moura (2007) destaca que este demandava por mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender ao crescimento industrial. O modelo de desenvolvimento econômico sustentado e potencializado pelos governos militares propiciava uma resposta às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse atender também às necessidades do capital. “Utilizou-se, então, da via da formação profissionalizante a nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” – em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento” (2007, p. 12).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a Lei nº 5.692/71 pretendia atender às demandas de mercado, geradas pelo processo de industrialização da época, e permitir o acesso popular a níveis mais elevados de escolarização por meio da profissionalização compulsória do Ensino de 2º Grau. Devido a diversas controvérsias quando da implantação da referida lei, os autores salientam que esta se apresentou “[...] com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 33).

Uma vez que o ensino técnico de nível médio favorecia o desenvolvimento da formação técnica em detrimento da formação geral (RAMOS, 2010), as classes populares te-

riam, teoricamente, um único destino: formar-se para a operacionalização das máquinas. Pode-se afirmar que a Lei nº 5.692/71 acentuava a dualidade do ensino e, assim, das classes sociais, visto que, para a classe trabalhadora, estava destinado o ensino profissionalizante. Este atendia aos anseios do projeto desenvolvimentista dos governos militares, não permitindo à classe proletária uma modificação da sua posição social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A equivalência entre a formação técnica e a propedêutica se manteve mesmo com a promulgação da Lei nº 7.044/82, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. A referida Lei, ao tornar a formação técnica independente da geral, destinou a carga de 2.200 horas a esta última. Desse modo, aqueles que desfrutavam de uma formação propedêutica teriam a possibilidade de maiores benefícios sobre os indivíduos que estavam destinados à técnica (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Mais tarde, na década de 1980 e 90, quando da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscou-se um modelo de ensino diferente do proposto pela Lei nº 5.692/71. Os estudiosos envolvidos com as discussões sobre a educação profissional desejavam que o projeto da nova LDB possuísse uma carga mínima de 2.400 horas para o Ensino Médio. Dessa forma, era dada a possibilidade de, ao final deste, a formação técnica ser acrescentada. Com isto, a educação básica de nível médio, juntamente com a formação técnica, daria suporte ao educando tanto para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, quanto para o desempenho de uma profissão de nível técnico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Em vista disso, em 1988, o deputado Otávio Elísio apresentou um projeto que se referia de forma direta ao Ensino Médio. A proposta tinha como objetivo principal permitir aos educandos uma aliança entre os conhecimentos científicos e os técnicos (CIAVATTA, 2012). No entanto, as ideias do referido deputado foram interrompidas pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro, cujo texto foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394.

Sobre a Lei nº 9.394/96, Ramos (2010, p 45, grifo da autora) afirma que “o texto aprovado, na verdade, foi de uma lei *minimalista*, que permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais esteve a realizada pelo Decreto nº 2.208/97”. A Lei nº 9.394/96, ao estabelecer as diretrizes para a educação básica nacional, reforça a divisão entre a formação profissional e a formação geral, no instante em que declara, no artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a dualidade na educação, em alguns contextos históricos, foi acentuada e, em outros, foi flexibilizada. Os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 são exemplos disso. Por consequência do primeiro, elaborado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ensino Médio retomou legalmente um sentido puramente propedêutico, ou seja, foi separado do ensino técnico, mediante uma organização curricular própria e independente. Os cursos técnicos, agora separados do ensino médio, passaram a

ser ofertados nas formas Concomitante ao ensino médio (o estudante poderia fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição ou não) e a forma Subsequente (destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica).

Dessa maneira, o final dos anos 1990 foi marcado por fortes modificações sobre a organização educacional. “No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação legal da dualidade entre o ensino médio e educação profissional, com todas as consequências que isso representa” (PACHECO, 2012, p. 25).

Frigotto (2010, p. 32) afirma que o Decreto 2.208/97 acentuou o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, e devastou autoritariamente o pouco ensino médio integrado existente nos CEFET. “Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, [...] onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica”.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de debate com setores educacionais vinculados ao campo da EPT, revogou o Decreto 2.208/1997, substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/04. Este manteve as formas Concomitante e Subsequente, mas evoluiu na proposta a articulação entre o Ensino Médio e o ensino técnico profissional com a criação da forma Integrada. Moura (2007, p. 20) avalia que essa proposta “[...] não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”.

Contra a corrente predominante na educação brasileira, o ensino dual (o Ensino Médio Integrado) permite àqueles que vivem do trabalho um ensino que articula a preparação intelectual e laboral, proporcionando aos cidadãos uma formação integral e pautada nos princípios da omnilateralidade e da formação politécnica, caminhando numa concepção de educação que permite ao educando a emancipação sobre o processo de escolha na sociedade. Trata-se de um modelo de ensino que não vê o estudante dividido, mas o sujeito completo, ou seja, omnilateral. Ao perceber o educando a partir da complexidade das relações, o projeto de currículo a ser desenvolvido nesta fase final da educação básica necessita compreender as diversas necessidades – sociais, culturais e econômicas – que compõem os indivíduos. Nessa perspectiva, não seria somente o aprendizado para uma função específica, mas, sim, o conhecimento crítico e reflexivo como parte de um todo.

A contrapelo de uma formação dividida ou específica para uma determinada área, a formação omnilateral apresenta-se, para o homem, como um suporte para suprir diferentes necessidades, pois, frente à realidade da alienação humana “está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Contrapondo-se à concepção de ensino incentivada pelo capital, na qual se objetiva fragmentar a formação de trabalhadores para atender aos requisitos de uma deter-

minada área no mercado de trabalho, a formação omnilateral propõe que os aspectos manuais e intelectuais do processo de trabalho sejam indissociáveis. Ao executarmos uma técnica manual, executamos também uma ação intelectual. O homem não separa o corpo da mente para o exercício do trabalho (SAVIANI, 1989).

Distintamente dos anos de 1970, quando a educação caminhava numa perspectiva tecnicista e unilateral, o EMI se fundamenta numa concepção de currículo que integra os conhecimentos técnicos, científicos, culturais e sociais. Ele procura ver o sujeito na sua completude, ou seja, forma (ou deveria formar) os indivíduos na sua integralidade.

Ramos (2007, p. 3) apresenta dois pilares para esse modelo de educação: a escola unitária, que assegura a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho. Porém, a autora esclarece que politecnia não significa o ensino de muitas técnicas. “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

A educação politécnica pode ser caracterizada a partir de três eixos fundamentais, conforme discute Rodrigues (2008, p. 172-173):

Dimensão infra-estrutural, dimensão socialista e dimensão pedagógica. A dimensão infra-estrutural [...] agrega os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de

trabalho sob a organização capitalista de produção, e, conseqüentemente, a questão da qualificação profissional. [...] a dimensão socialista busca expor a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade sem classes. [...] a construção de uma concepção de ‘educação politécnica’ precisaria, [...] estar embasada em práticas pedagógicas concretas que deveriam buscar romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro.

Ao contrário da ideia de polivalência, na qual o sujeito desempenha no trabalho diversas habilidades sem que haja o crescimento intelectual e a evolução no processo de compreensão das partes em sua totalidade, a ideia de politecnicidade é uma forma de integrar os conhecimentos que foram historicamente divididos. Para Kuenzer (2009, p. 86), politecnicidade corresponde ao “[...] domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia”.

A concepção de politecnicia geralmente é considerada como sinônimo de educação marxista. Todavia, Bemvindo (2016, p. 138) esclarece que “[...] a história de apropriação do conceito, [...] se inicia na transição do século XVIII para o XIX, quando a burguesia toma o poder na França e inaugura as primeiras escolas com a denominação ‘politécnica’”. Segundo o autor, grande parte da discussão sobre politecnicia, atribuída, muitas vezes, ao campo marxista, foi anteriormente debatida por socialistas utópicos e anarquistas.

Para além das controvérsias e discussões acerca das origens do uso do termo politecnicia, Bemvindo (2016, p. 151-52) destaca que a concepção de politecnicia “traz em si um elemento revolucionário, crítico e que pretende a transformação da sociedade capitalista”. Para ele, a educação burguesa choca-se com as ideias da educação politécnica, haja vista que esta é centrada numa visão democrática do saber, a qual integra o trabalho como um elemento necessário para a formação, enquanto a educação burguesa restringe o conhecimento complexo a uma pequena parcela da população.

Outra controvérsia a respeito da politecnicia é trazida por Nosella (2007). Para ele, ao defenderem a ideia de politecnicia, os educadores brasileiros estão assumindo um posicionamento historicamente desatualizado<sup>3</sup>. Contudo,

---

3 Nosella critica a utilização da expressão “formação politécnica”, baseado em uma análise etimológica do termo e por compreender que ele não confere mais hoje o significado que já possuiu: “[...] quando alguém insiste no uso de expressões linguísticas que foram bandeiras de políticas educacionais de outros tempos e em outros contextos, [...] subliminarmente afirma que aqueles tempos e contextos passados conservam hoje o mesmo significado cultural de antigamente” (NOSELLA, 2007. p. 138).



mesmo divergindo quanto ao uso do termo, Nosella não contesta a da ideia de formação humana integral que tenha o trabalho como princípio.

O ensino politécnico, ao contrapor-se à concepção de educação defendida pela burguesia, trilha no caminho da superação da divisão social do trabalho. Para Saviani (1989, p. 15), “a Ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a ideia da politecnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação”. Frigotto (2012, p. 74) endossa o raciocínio de Saviani (1989), ao compreender que, com a educação politécnica, desenvolvem-se “os fundamentos das diferentes ciências que facultam aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a que e a quantos se destina a riqueza produzida”. Por conseguinte, para ambos os pesquisadores, a formação politécnica contesta a dualidade na educação ao romper com a dicotomia entre os conhecimentos científicos e técnicos.

Assim, conforme a discussão exposta, o EMI, em oposição a um treinamento para a execução de práticas específicas, apresenta-se como uma proposta de ensino que se baseia nas características e nos princípios da politecnia, pretendendo, a partir do currículo integrado, colaborar para a formação do educando em todas as suas dimensões sociais.

## O CURRÍCULO INTEGRADO: O QUE DIZ O PPP DO IFRN?

Publicado em 2012, o PPP do IFRN é fruto de uma construção coletiva entre os *Campi* dessa instituição, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e com o apoio da equipe técnico-pedagógica, de gestores e de dirigentes do IFRN, conforme está escrito na introdução desse documento. A (re)elaboração do documento objetiva possibilitar direcionamentos nas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Para corresponder aos objetivos da instituição, o PPP foi pensado a partir de três dimensões: flexível, ao “comportar a dinâmica da sociedade, apresenta o planejamento, os pilares e as ações para que a Instituição possa desempenhar sua função social”; política, ao se comprometer com a democratização da educação, “entendendo-se essa democratização como um direito irrenunciável da sociedade e como um compromisso com a formação profissional cidadã, crítica, política e reflexiva”; e pedagógica, ao apresentar o conjunto de propósitos e de práticas necessários ao fazer pedagógico. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 17).

O documento está estruturado em seis capítulos. Inicialmente, é feita a parte introdutória do texto, seguida do segundo capítulo, que apresenta a identidade e a organização institucional. O terceiro capítulo trata das

discussões sobre as concepções, os princípios e os fundamentos do currículo e das práticas institucionais. O quarto capítulo apresenta as políticas e ações institucionais, seguido do quinto, que trata do acompanhamento e da avaliação do PPP. O documento é finalizado com as considerações e as referências que serviram de base teórica para o seu desenvolvimento.

No PPP do IFRN, as práticas pedagógicas e o currículo integrado estão pautados nos princípios, nos fundamentos e nas concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação.

A concepção de ser humano, para o PPP de 2012, tem por base autores como Morin, Saviani e Mirandola, que consideram o ser humano em sua complexidade, incompletude, contradição e em permanente processo de transformação. Desse modo, “não é possível reduzir o humano a um só princípio ou a um só componente [...] O homem transcende todas essas divisões e separações, portanto deve ser pensando de forma aberta, a partir da perspectiva de um sujeito multidimensional e de um sujeito sempre em construção” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 39).

O PPP considera que a sociedade é caracterizada pela divisão em classes: de um lado, os detentores dos recursos e das decisões econômicas, e, do outro, os que vendem a força de trabalho.

Na tentativa de assegurar o direito de liberdade da classe oprimida, “a educação [...] pode ser situada paradoxalmente: é um diferencial importante distribuído de forma desigual na sociedade e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual os sujeitos também podem ascender” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 42). Este documento apresenta a concepção de sociedade como uma perspectiva de legitimar o ensino e a aprendizagem por um viés democrático, crítico e reflexivo, que busca a transformação nas práticas educativas e na realidade social.

Distintamente da concepção clássica, a concepção de cultura que norteia o PPP compreende a cultura como forma de vida ou como modo de vida. Desse modo, é perceptível que há uma preocupação do PPP em reconhecer e considerar as diferentes realidades dos sujeitos, assim como a de promover nos discentes uma formação técnica e cidadã pautada no respeito às múltiplas relações. Partindo de tais princípios, poderá haver a possibilidade de uma aproximação entre a instituição e o seu entorno local.

A concepção de ciência choca-se com o pensamento da ciência tradicional/clássica, ao enfatizar que a simplificação característica da ciência clássica precisa ser ul-

trapassada e integrada a uma nova síntese. O PPP aponta para a afirmação de uma ciência que está em frequente processo de transformação, onde o conhecimento científico não mais estará restrito a uma parcela da população, e sim que os resultados advindos de tais conhecimentos estejam disponíveis a todos. Nessa perspectiva, o IFRN assume a concepção de ciência de forma desinteressada dos propósitos da classe hegemônica, partindo para uma formação coerente com os pressupostos da função social da instituição, que é a de permitir aos sujeitos uma formação integrada.

A concepção de tecnologia está, para o PPP do IFRN, como algo inerente ao homem: “Não seria possível pensar o humano sem pensar também em tecnologia, tendo em vista que o desenvolvimento de tecnologias diversas caminha junto à eclosão da própria humanidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 48). A tecnologia está alicerçada na ideia de comprometimento com a qualidade de vida dos sujeitos, na medida em que são levados em consideração a sustentabilidade e o compromisso com o meio no qual estão inseridos. Isto posto, a educação tecnológica pretendida pelo IFRN “[...] não deve deixar de levar em consideração a contribuição das ciências ditas ‘teóricas’ e das humanidades. [...] não devem privilegiar uma concepção arcaica de tecnologia, uma visão que dissocie as engenharias das ciências teóricas e das humanidades” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 49). Ou seja, deve promover a articu-

lação entre as diversas áreas de conhecimento, pensando o indivíduo na sua completude e na sua complexidade.

Quanto à concepção de trabalho, o PPP apresenta duas vertentes sobre o termo: a primeira diz respeito à existência do homem a partir do ato de trabalhar, pois este possui a capacidade de transformar os recursos naturais em meios para garantir a sua sobrevivência; e a segunda discorre sobre a compreensão do trabalho a partir dos interesses do capital, ou seja, o trabalho forçado, alienado, correspondente aos interesses da classe dominante em detrimento dos da classe dominada. Diante disso, o trabalho, conforme o PPP do IFRN volta-se para uma perspectiva cidadã: “[...] imprescindível que o conteúdo acadêmico curricular esteja associado e integrado à temática *trabalho*, na perspectiva de formação humana integral, constituindo-se nos fundamentos das ações da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 51, grifo do autor).

A respeito de educação, o documento desenvolve uma breve explanação sobre o histórico da educação brasileira. Apresenta a divisão dos conhecimentos e dos saberes como um reflexo da organização da sociedade em classes. Reforça tal discussão ao apresentar as reformas educacionais dos anos 1990, relacionando-as à lógica do capital e voltando-se para o desenvolvimento de uma EPT que atendesse, de forma direta, ao mercado de trabalho.

A questão central da educação voltada para a lógica do mercado de trabalho possibilita que, ao final desse processo, os sujeitos possam se adequar à dinâmica com-

petitiva do capitalismo, daí o discurso da qualidade total, empregado em empresas, e transposto para as escolas. Em contraponto à orientação do mercado, a concepção de educação sustentada pelo PPP do IFRN busca a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual.

O documento busca considerar a formação dos sujeitos a partir das múltiplas dimensões humanas e não apenas uma mera preparação para o trabalho precário. Com base no exposto, podemos afirmar que as concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação, aqui apresentadas, solidificam a função social proposta pelo IFRN, a qual contribui para a formação humana integral, pautada nos princípios da omnilateralidade e da politecnicidade, tendo o educando como o foco principal da educação. Essas concepções estão, assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2012a, p. 2). Estas apresentam, no artigo 5º, como finalidade dos cursos de educação profissional de nível médio: “[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício *profissional* e da *cidadania*, com base nos fundamentos *científicos-tecnológicos*, *sócio-históricos* e *culturais*” (grifo nosso). Dentre outros princípios estabelecidos pelas referidas Diretrizes (BRASIL, 2012a), é notória a preocupação com a formação integral e complexa dos sujeitos, assim como propõe o PPP vigente.

Com o objetivo de desenvolver e articular um currículo integrado, o IFRN o define como:

[...] um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. Remete-se a concepção de currículo integrado à de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 55).

Destarte, a formação integrada tem por base “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85). Logo,



esse tipo de formação compreende a educação como uma totalidade social.

Dentre as modalidades expostas, o IFRN selecionou as formas Integrada e Subsequente. Vale ressaltar que a forma Concomitante já fora ofertada pelo IFRN, quando essa instituição era denominada CEFET-RN, mas, devido à falta de diálogo e às dificuldades “[...] de agregar, no mesmo processo, duas instituições educativas diferentes e de situações geográficas distintas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 104), a instituição optou, no PPP, por não desenvolver tal forma de ensino.

A concepção de formação técnica no PPP do IFRN está alicerçada na teoria da práxis, a qual, consoante Oliveira (2011, p. 68), numa “relação dialética entre teoria e prática do ensino. E, com isso, a não separação entre as disciplinas ditas teóricas e as disciplinas ditas práticas no currículo escolar. E, também, a não separação entre a formação geral e a específica”.

A organização curricular técnica de nível médio sugere que alguns desafios sejam superados. Para tanto, são necessários:

- desenvolver o ensino técnico integrado ao ensino médio, na perspectiva daquela visão unitária e dialética dos processos formativos escolares;
- estreitar as relações dos estudos e pesquisas na área do currículo do ensino técnico, com a realidade desse ensino, à luz das mudanças gerais da formação social brasileira e das políticas nessa área; e com isso

- construir, pelos estudos e pesquisas na área, um saber didático-curricular que envolva orientações práticas para o professor [...];
- romper com as dificuldades epistemológicas na construção de propostas didático-curriculares para a EP de nível médio, relativas a conteúdos e formas de *pedagogização* do conhecimento científico e tecnológico em conhecimento escolar [...]
- estabelecer um diálogo crítico com as propostas de relação entre ensino e pesquisa (OLIVEIRA, 2011, p. 70-71).

Em uma proposta de currículo que tenha como base a teoria da práxis, é fundamental que haja a estreita relação entre ensino e pesquisa, assim como a construção científica dos diferentes saberes científicos e tecnológicos. Conforme Oliveira (2011), o processo de ensino-aprendizagem não deve ser reduzido ao domínio do conhecimento, mas deve possibilitar que o aluno possa refletir e compreender sobre a sua posição social como cidadão. Em conformidade com essa perspectiva, Ramos (2012, p. 125) compreende a educação

[...] como meio pelo qual as pessoas se realizem como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa. Nosso objetivo não é sobretudo a for-

mação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

Ancorado na função social do IFRN, o currículo integrado, segundo o PPP da Instituição, baseia-se na concepção sócio-histórica “[...] segundo a qual os fatos sociais mantêm entre si uma relação dialética, sendo, na circunstância da totalidade, determinados pela sociedade e determinantes dessa mesma sociedade [...]”, nas bases filosóficas, epistemológicas e socioculturais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 56).

Assim, baseando-se nos pressupostos do currículo integrado, elencamos alguns princípios norteadores, conforme o PPP do IFRN:

- a. A concepção de ser humano incompleto e produtor da sua própria existência;
- b. A realidade concreta como uma totalidade;
- c. O conhecimento como uma produção do pensamento;
- d. A concepção de educação como uma forma de processo de desenvolvimento;
- e. A prática educativa pautada no multiculturalismo;

- f. O exercício da liberdade intelectual, política e cultural;
- g. O currículo integrando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia;
- h. O desenvolvimento de práticas interdisciplinares;
- i. O projeto pedagógico coletivo;
- j. O plano de valorização da formação continuada dos docentes.

Pautados nesses princípios, a proposta de currículo integrado vai ao encontro das observações de Santos, Sanchez e Santos (2013), para quem a integração é mais que uma justaposição de disciplinas. Para os autores, os conteúdos precisam ser trabalhados aliando teoria e prática, de modo que o educando desenvolva conhecimentos que contribuam para a formação crítica e reflexiva sobre a sua realidade social, contemplando os conhecimentos pertinentes para a formação técnica, possibilitando ainda que o jovem possa reformar o pensamento baseado em novas evidências científicas.

Uma análise desses princípios nos leva a compreender que o currículo integrado e o PPP do IFRN se fundamentam por abordagens críticas e reflexivas, articulando diversas práticas educativas, as quais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas representam um enorme avanço caso consideremos o modelo neoliberal imposto na década de 1990 e que perdura no cenário atual, cujo intuito é formar e qualificar mão de obra para o mercado, implicando no divórcio entre a formação profissional e a geral.



# PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS: QUE TRABALHADORES DEVEMOS FORMAR?

Nos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a), há uma ênfase acerca da importância em se articular a Educação Básica com a EPT, tendo como princípios básicos a integração dos conhecimentos específicos para a profissionalização, mas não esquecendo a sua formação do sujeito para a participação social. Em face disso, apresentamos os PPC dos cursos de Administração, Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica, ofertados no IFRN, com a finalidade de verificar se nesses documentos há espaços para uma formação humanística conforme orientam as Diretrizes e o PPP dessa instituição.

Um primeiro exame na forma como se apresentam os PPC selecionados nos mostrou como esses documentos institucionais estão organizados em sua estrutura: seguindo uma apresentação do curso, encontramos justificativa, objetivos, requisitos e formas de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de avaliação da aprendizagem, critérios de aproveitamento de estudos e de certificação de conhecimentos, instalações e equipamentos, informações a respeito da biblioteca, do pessoal

docente e técnico-administrativo, dos certificados e diplomas, sendo finalizado com as referências e anexos.

No Portal do IFRN, onde são encontradas as apresentações resumidas dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, percebemos um cuidado da instituição em destacar a formação técnica do discente, ao detalhar as diversas habilidades e funções que os egressos dos cursos técnicos realizarão, assim como as possibilidades de atuação destes no mercado de trabalho. Talvez o propósito seja atrair os jovens para a carreira técnica e para as possibilidades de conseguir um emprego.

Uma análise comparativa entre os PPC evidencia o uso de um modelo único em todos os cursos. Nas apresentações dos documentos, constatamos que a proposta de ensino se baseia “[...] nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 5).

Nos PPC dos cinco cursos, encontramos o compromisso em proporcionar ao aluno os diferentes tipos de conhecimentos necessários para o desenvolvimento desse processo. É válido salientar que, nos cinco PPC analisados, a função social do IFRN, expressa no PPP dessa instituição, foi mencionada. Tomando por base o PPP da instituição, essa formação integral poderá ocorrer por meio dos eixos ciência, trabalho, tecnologia e cultura:

Em consonância com a função social do IFRN, esse curso se compromete a promover formação humana integral

por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 5).

Alguns pontos recorrentes e importantes na discussão sobre a EPT também são elencados na apresentação dos cursos. Dentre esses pontos está a tentativa de mudança no quadro dual na educação brasileira por meio da aliança entre a formação geral e a profissional. Também há a defesa de uma escola que tenha como princípios os elementos da escola unitária proposta por Gramsci nas obras “Os intelectuais e a organização da cultura (1979); Maquiavel, a política e o estado moderno (1984); e Concepção dialética da história (1986).

Também as justificativas dos cursos seguem um modelo padrão. Inicia-se com uma discussão a respeito dos fatores econômicos e dos avanços tecnológicos, considerando como estes exercem modificações sobre o modo de vida na sociedade. Baseados nesse argumento, há “[...] a necessidade e a possibilidade de formar os jovens capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia, prepará-los para se situar no mundo contemporâneo e



dele participar de forma proativa na sociedade e no mundo do trabalho” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, 2012c, 2012d, 2011a, 2011b, p. 7).

É perceptível também, nas apresentações dos cursos, a preocupação com a educação para cidadãos trabalhadores que tenham, além do simples domínio das técnicas profissionais, a capacidade de lidar com a tecnologia cada vez mais presente, havendo assim a aliança entre o mundo e a realidade social.

Vale ressaltar que, na justificativa dos documentos dos Cursos Técnicos Integrados em Administração, Eletrotécnica e Informática, verificamos um cuidado maior com o detalhamento das funções que os técnicos nessas áreas irão realizar e das possibilidades de atuação destes no mercado de trabalho. Contudo, ao contrário desses cursos destacados, os PPC de Mecânica e Edificações não se voltam tanto para uma maior discussão sobre essas funções.

Na justificativa, também é feita uma abordagem sobre a relevância da articulação entre os conhecimentos da formação técnica e geral, a partir do currículo integrado. Ressaltam a importância que o IFRN exerce tanto sobre a formação do educando, quanto para a economia local, por meio “[...] de processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir com a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, 2012c, 2012d, 2011a, 2011b, p. 9).

No que diz respeito aos objetivos dos cursos, os PPC apresentam um objetivo geral e uma média de sete a nove específicos, conforme apresentamos no Quadro 1.

**Quadro 1-** Objetivos gerais e específicos dos cursos técnicos

<b>OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA PRESENCIAL</b>	
<b>Cursos</b>	<b>Objetivo geral</b>
Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na modalidade presencial	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.
	<b>Objetivos específicos</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenhar e interpretar projetos da construção civil;</li> <li>2. Instalar e coordenar canteiros de obras de edificações;</li> <li>3. Acompanhar e fiscalizar as etapas de execução da construção civil;</li> <li>4. Atuar em etapas de manutenção e restauração de obras;</li> <li>5. Aplicar as normas de segurança do trabalho na área da construção civil;</li> <li>6. Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</li> <li>7. Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;</li> <li>8. Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber.</li> </ol>

**OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA PRESENCIAL**

Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na modalidade presencial	Objetivo geral
	Formar profissionais para desenvolverem atividades de projeto, execução e manutenção de instalações elétricas, prediais e industriais, operação e manutenção de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos.
	Objetivos específicos
	Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; Dominar os princípios básicos que norteiam a eletroeletrônica, articulando esses conhecimentos com as normas técnicas afins à segurança do trabalho, à saúde e ao meio ambiente; Realizar medições eletroeletrônicas em instalações elétricas, utilizando corretamente os equipamentos de medição; Elaborar projetos de instalações de acordo com os limites permitidos para o técnico de nível médio; Operar equipamentos eletroeletrônicos; Utilizar equipamentos e materiais eletroeletrônicos na execução e na manutenção de instalações e equipamentos, aplicando corretamente manuais e catálogos; Planejar, executar e gerenciar a manutenção de instalações e equipamentos eletroeletrônicos.

**OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA PRESENCIAL**

<b>Curso Técnico de Nível Médio em Informática na modalidade presencial</b>	Objetivo geral
	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemplem um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projetos simples, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.
	Objetivos específicos
	Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científicos-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; Especificar configurações e instalar computadores; Instalar e utilizar softwares; Instalar e configurar redes locais de computadores; Analisar, especificar, programar e testar softwares; Desenvolver websites simples; Realizar manutenção básica em sistemas de informática.

### **OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA PRESENCIAL**

Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na modalidade presencial	<b>Objetivo geral</b>
	Formar profissionais para desenvolverem atividades no setor industrial e de prestação de serviços, relacionados à operação e à manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais, e na fabricação de componentes mecânicos.
	<b>Objetivos específicos</b>
	Desenhar leiautes, diagramas, componentes e sistemas mecânicos correlacionando-os com as normas técnicas de desenho; Identificar, classificar e caracterizar os materiais aplicados na construção de componentes, máquinas e instalações mecânicas através de técnicas e métodos de ensaios mecânicos; Aplicar os princípios técnicos da transmissão de calor no dimensionamento, na instalação e na manutenção de condicionadores de ar e geradores de vapor; Fabricar peças e componentes mecânicos aplicando os fundamentos científicos e tecnológicos da fabricação convencional e automatizada; Dominar os princípios científicos e tecnológicos a serem aplicados na manutenção mecânica de máquinas, equipamentos e instalações mecânicas; Realizar a manutenção automotiva de forma preventiva, corretiva e preditiva, aplicando os conhecimentos científicos e tecnológicos; Compreender os fundamentos da automação, especificando os componentes de uma planta industrial.

<b>OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA PRESENCIAL</b>	
<b>Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada, presencial</b>	<b>Objetivo geral</b>
	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemplem um novo perfil para saber, 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.
	<b>Objetivos específicos</b>
	Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; Proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humanos, econômicos e sociais; Capacitar técnicos com habilidade que garantam as competências almeçadas pelas empresas e pelos futuros usuários de seus produtos e/ou serviços; Habilitar profissional com perfil criativo, inovador, competente, atualizado e com espírito empreendedor, e Criar parcerias com empresas produtivas, a fim de facilitar a atualização constante dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme pode ser verificado no Quadro 1, os objetivos gerais dos PPC de Mecânica, Eletrotécnica e Edificações se restringem à formação técnica e preparatória para o mercado de trabalho, levando o leitor a inferir que

esses cursos não têm nenhuma preocupação com a formação mais ampla do sujeito.

Nesse aspecto, os referidos PPC são incoerentes com o PPP do IFRN e com o que está escrito nas suas apresentações e justificativas, denunciando que seguiram apenas um modelo padrão. Porém, é preciso fazer uma ressalva para os Cursos de Administração e Informática, haja vista que ambos demonstram a preocupação com a formação omnilateral dos sujeitos, considerando a responsabilidade social. Também merece ressaltar a alusão feita no Curso de Edificações à preservação do meio ambiente, tanto no objetivo geral do curso, quanto no perfil do egresso.

Quanto aos objetivos específicos, com base no que apresentamos no Quadro 1, procuramos agrupar numericamente, no Quadro 2, as finalidades dos PPC, considerando a sua relação com o PPP do IFRN e a preocupação deste não apenas com formação técnica, mas também com a formação integral dos educandos para a sua inserção no mundo do trabalho.

Quadro 2- Relação entre objetivos específicos dos cursos técnicos de nível médio integrados e formação para o mundo do trabalho

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO (IFRN)</b>			
Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados	Número de objetivos	Formação técnica	Formação integral
Eletrotécnica	9	6	3
Edificações	8	5	3
Mecânica	7	7	-
Informática	9	6	3
Administração	7	3	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Os objetivos específicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática, Edificações e Eletrotécnica, em sua maioria, centram-se na formação especificamente técnica. Três deles se referem à formação humana integral e abordam aspectos presentes no atual PPP do IFRN. É válido salientar e presumir que, na formulação desses objetivos – referentes à formação humana – foi novamente seguido um modelo, tendo em vista que são idênticos e mudam apenas a sequência.

Dentre os cursos pesquisados, o de Administração é o único que evidencia uma maior importância para a formação humana integral, visto que, dentre os seus sete objetivos específicos, quatro são referentes a esse tipo de formação – embora tenha também seguido um modelo padrão – e os três últimos são direcionados à formação especificamente técnica.

Mais uma vez, damos destaque ao Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica, que, contrariando os demais, possui sete objetivos específicos e todos estes estão centrados apenas na formação do técnico para o mercado de trabalho, o que demonstra uma incoerência com o conteúdo do modelo usado em sua apresentação e justificativa, como também com o PPP do IFRN. Podemos inferir que a posição assumida pela comissão que elaborou esse PPC foi de encontro com os princípios da formação politécnica defendida pelo IFRN e expressa no PPP: “[...] a concepção de educação politécnica requer uma visão social de mundo completamente distinta daquela que, hegemonicamente, se configura em uma sociedade marcada pela lógica de mercado” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TEC-



NOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 53).

Ao ressaltarmos o caso do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica, o qual apresenta, em todos os objetivos, somente a preocupação com a área técnica, fomos levados a pensar: Qual a finalidade do ensino das disciplinas de Ciências Humanas em um curso que não considera a possibilidade da formação humanística?

Certamente, para o desenvolvimento desses objetivos, sobretudo os que são relacionados à formação humana integral, é preciso que haja a presença de diversas disciplinas, dentre as quais as das Ciências Humanas. É fundamental considerar a importância da contribuição dos saberes provenientes das Humanidades para a execução da proposta de formação integral.

No âmbito de uma proposta de formação integral, é importante que as disciplinas da formação técnica dialoguem com as da formação geral, tendo em vista que, dentre as propostas do IFRN, existem os projetos integradores, os quais ocorrem por meio da junção de diferentes disciplinas e áreas de forma interdisciplinar. O PPP da referida Instituição considera que o desenvolvimento da metodologia de projetos para o ensino favorece a aquisição dos conhecimentos e a ressignificação do processo de ensino.

Segundo o PPP do IFRN, os projetos integradores possibilitam a integração entre os alunos, os docentes e o objeto de conhecimento. Para isso, a recomendação expressa no PPP é a de que os projetos possam ser articulados a partir de pesquisas, estudos de casos, estudo técnico, dentre outros. A opção por se trabalhar com tal metodologia de ensino se dá pelo fato de a referida Instituição compreender

que, a partir dos projetos integradores, haverá a valorização da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento do processo de aprendizagem de forma significativa, a qual viabilizará a indissociabilidade entre a pesquisa, a extensão e o ensino.

Para isso, os objetivos dos projetos integradores são assim apresentados:

- a) assumir o projeto integrador como um dos compromissos para com as atividades acadêmicas institucionais, a fim de assegurar as condições efetivas ao seu desenvolvimento;
- b) concentrar atenção em aspectos significativos das problemáticas investigadas e dos desafios constatados nos estudos desenvolvidos;
- c) promover práticas pedagógicas com unidade e consistência teórica, entendendo que o projeto integrador estabelece, ao mesmo tempo, uma visão global e um enfoque específico acerca de problemáticas investigadas;
- d) definir ações conjuntas de apoio e de incentivo às melhorias necessárias suscitadas pelos desdobramentos do projeto integrador;
- e) integrar os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas e das diferentes áreas, promovendo o desenvolvimento da capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar, em ação,

os mais diversos saberes;

f) promover atividades e práticas que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão;

g) estimular as atividades de pesquisa sob a égide do princípio educativo;

h) promover o contato entre estudantes e o mundo do trabalho, estreitando esse relacionamento por meio de atividades que articulem, no decorrer do curso, teoria e prática;

i) proporcionar análises sobre a realidade social e sobre as problemáticas em questão, de modo que o aluno venha a confrontar as suas percepções com outras ideias;

j) desenvolver, como princípio educativo, habilidades de pesquisa e de extensão, por meio da elaboração e da apresentação de projetos investigativos em uma perspectiva interdisciplinar;

k) promover a integração, a cooperação e a inovação tecnológica entre o Instituto e o mundo do trabalho; e

l) promover a interação entre a comunidade acadêmica e as comunidades locais, por meio da pesquisa e da extensão como agentes de intervenção e de transformação para melhoria da qualidade de vida (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 85-86).

Para corresponder aos objetivos propostos pelos projetos integradores, o PPP do IFRN instituiu como diretrizes norteadoras que: o planejamento leve em consideração o perfil do curso técnico; e que esse planejamento seja realizado pelo professor em conjunto com o aluno. A partir disso, os temas selecionados devem corresponder aos conhecimentos relacionados à área de formação técnica, buscando superar a fragmentação entre a teoria e a prática. Para isso, a metodologia proposta deve estar ancorada na interdisciplinaridade e o processo de avaliação deve permear todas as etapas do procedimento (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Nos objetivos dos projetos integradores, é perceptível a preocupação em proporcionar ao educando o desenvolvimento de práticas que possam dialogar com as diferentes áreas e saberes de forma inseparável. Para isso, faz-se necessário utilizar como estratégia de ensino a interdisciplinaridade, a qual está presente dentre os princípios

do PPP do IFRN, sendo considerada como uma das bases para a concretização do currículo integrado.

Exposta no PPP do IFRN, a compreensão da interdisciplinaridade refere-se

[...] a um princípio basilar que visa estabelecer elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de intersecção entre saberes de diferentes áreas. Do ponto de vista da materialização na prática, implica uma organização curricular e didático-pedagógica pautada na integração e na contextualização de conhecimentos. A interdisciplinaridade utiliza-se de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integrada (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 73).

Ainda sobre a compreensão da interdisciplinaridade, o referido PPP defende que a utilização dessa estratégia de ensino se coloca como uma contestação à forma tradi-

cional de ensinar, cujos embasamentos correspondem a um ensino compartimentado. Nesse entendimento, “[...] a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado” (THIESEN, 2008, p. 547).

Para Moura (2007), assumir a interdisciplinaridade como estratégia metodológica exige uma mudança de comportamento do indivíduo, que será manifestada sobre o ponto de vista acerca do objeto de conhecimento, partindo dos saberes das diversas disciplinas. O autor enfatiza que, para isso, o sujeito não poderá permitir a perda do método, dos objetivos e da autonomia que são próprias a cada disciplina, pois a interdisciplinaridade “[...] não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento” (MOURA, 2007, p. 24).

Moura (2007) ainda sugere a elaboração de projetos integradores como um meio para solidificar o princípio da interdisciplinaridade. O projeto integrador, segundo o autor, “[...] deverá estar vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vistas os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica” (MOURA, 2007, p. 24).

Sommerman (2006), baseado nas contribuições de Le Moigne, Piaget, Gusdorff e Pineau, defende que a interdisciplinaridade pode ser classificada em três tipos ou graus, a saber: a interdisciplinaridade do tipo pluridisciplinar, a interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar e a interdisciplinaridade forte.

A interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, segundo Sommerman (2006), poderá ocorrer quando duas disciplinas de uma mesma área de conhecimento estiverem justapostas. O autor compreende que seria uma forma de transferir métodos entre uma disciplina e outra, mas sem proporcionar modificações internamente. Já a interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar implica que haja um novo diálogo não só com outras disciplinas e com o que está entre elas, mas sim o que está entre, através e além das disciplinas. Nessa fase ou grau, Sommerman (2006) considera que, ao contrário de uma simples justaposição de saberes, a transdisciplinaridade promove transformações sobre o objeto pesquisado. A interdisciplinaridade forte, por sua vez, ocorrerá ao passo em que houver um verdadeiro diálogo, o qual não poderá se limitar somente à transmissão de conhecimentos entre as disciplinas, mas, sim, favorecer trocas de saberes teóricos, práticos e existenciais.

Compreendemos que a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade, e as demais classificações conceituais advindas destas, se configuram como propostas metodológicas que, ao contrário da fragmentação disciplinar, buscam tornar o saber indissociável, o qual serviria, dentre outras contribuições, como base

para a execução de projetos que visam à integração dos conhecimentos.

Sobre a utilização da metodologia de projetos, Santos, Sanches e Santos (2013, p. 10) afirmam que “Projeto é uma modalidade metodológica que permite integrar conteúdos de diversas disciplinas em função de uma temática central, os participantes podendo acolher e articular diversos pontos de vista num movimento contínuo entre as partes e o todo”.

Assim, refletimos: como desenvolver um projeto que é pautado na indissociabilidade dos saberes, se as disciplinas das Ciências Humanas são tratadas de forma separada daquelas voltadas à formação técnica? Como articular as diferentes áreas de conhecimentos se não há uma junção entre os objetivos dos cursos pesquisados com as disciplinas da área de humanas? São questionamentos que fazemos para estudos posteriores.

No que diz respeito ao perfil do egresso dos Cursos Técnicos de Nível Médio pesquisados, quanto às capacidades esperadas, verificamos um predomínio dos aspectos voltados para a formação técnica, salvo o Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica. No PPC, encontramos catorze habilidades que o profissional concluinte deverá ser capaz de desenvolver, sete das quais são referentes à formação específica do curso e as outras sete estão voltadas para a sua formação integral. É perceptível que o referido curso busca uma similitude entre a formação técnica e a geral, tendo em vista que há uma coerência entre a quantidade das capacidades a serem desenvolvidas pelo profissional num âmbito geral. Tal verificação também se dá – mes-



mo que em um maior número para a habilidade técnica – nos PPC de Edificações e Administração. No primeiro, há uma preocupação em possibilitar, aos técnicos em Edificações, o desenvolvimento de dezenove habilidades, doze das quais se referem às especificidades da área, e sete estão voltadas para uma formação mais ampla do sujeito. Já o Curso Técnico Integrado em Administração almeja que os sujeitos concluintes tenham capacidade de exercer vinte e seis habilidades, sendo dezenove destas voltadas para a formação técnica e sete com princípios omnilaterais.

É importante que façamos um destaque para os Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica e Informática. O primeiro visa preparar profissionais capazes de desenvolver dezoito habilidades, onze destas referentes às especificidades de um técnico em mecânica e sete voltadas para a formação integral. Tal verificação nos leva a compreender – com base no Quadro 2 – que há uma incoerência na elaboração do PPC em questão, pois mesmo que ele não contenha em seus objetivos a preocupação com a formação integral, ele apresenta, no perfil do egresso, a importância do desenvolvimento de habilidades voltadas para o viés humanístico e social. Isso talvez ocorra porque, nessa parte do documento, também houve um modelo que foi copiado e, nesse momento, o que estava escrito passou despercebido.

Quanto ao curso de Informática, este se destaca entre os demais por possibilitar aos formandos trinta e oito habilidades, das quais trinta e uma estão voltadas especificamente para a área técnica, e somente sete para a formação humana e social. Podemos, a partir disso, presu-

mir que, diferentemente da importância dada à formação integral, planejada e defendida no PPP do IFRN, o Curso Técnico de Nível Médio em Informática não considera a omnilateralidade na mesma proporção que o faz na formação tecnológica.

Portanto, podemos constatar que, nos cinco PPC pesquisados, houve um modelo a ser seguido para a formulação das habilidades que o egresso deve possuir quanto a uma formação integral, tendo em vista que os perfis traçados para os profissionais que educam são iguais para todos os cursos.

Com relação às disciplinas de Ciências Humanas no núcleo estruturante, apresentamos a distribuição da carga horária semanal no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição das disciplinas de ciências humanas nos cursos técnicos de nível médio pesquisados.

<b>DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS</b>				
Cursos	Núcleo Estruturante Número de aulas semanais por Série/Ano			
	1°	2°	3°	4°
Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Eletrotécnica, Edificações, Administração, Mecânica e Informática	<b>Geografia</b> (4 aulas semanais)	<b>Geografia</b> (2 aulas semanais)	<b>História</b> (2 aulas semanais)	<b>História</b> (4 aulas semanais)
	Filosofia (2 aulas semanais)	Filosofia (2 aulas semanais)	Filosofia (2 aulas semanais)	
	Sociologia (2 aulas semanais)	Sociologia (2 aulas semanais)	Sociologia (2 aulas semanais)	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme podemos visualizar, as quatro disciplinas pesquisadas são distribuídas de forma semelhante entre

os cinco cursos analisados. A diferença está na quantidade da carga horária e nos períodos em que as aulas são ministradas. No que se refere às disciplinas História e Geografia, as aulas da primeira estão concentradas no terceiro e no quarto ano, e as da segunda, no primeiro e no segundo ano.

A mesma realidade sobre a distribuição da carga horária, nos cinco cursos pesquisados, também ocorre com as disciplinas Sociologia e Filosofia. Embora a distribuição esteja concentrada nos mesmos anos letivos, as aulas ocorrem em semestres diferenciados. No primeiro ano, dos cinco cursos em análise, as aulas de Filosofia ocorrem no primeiro semestre, enquanto as de Sociologia, no segundo. No segundo ano, acontece o inverso: o ensino de Filosofia é ministrado no segundo semestre, enquanto o de Sociologia, no primeiro. No terceiro ano, ocorre a mesma distribuição do primeiro ano.

A organização da carga horária em anos e semestres letivos diferentes pode acarretar limitações no desenvolvimento de projetos, pois, mesmo se tratando de disciplinas que estão concentradas na mesma área de conhecimento, por ocorrerem em momentos díspares, poderão enfrentar dificuldades quanto ao diálogo entre si. Por outro lado, salientamos que a articulação entre as disciplinas não necessariamente ocorre se estas estiverem postas no mesmo ano e no mesmo semestre letivos. O que estamos refletindo é a respeito das dificuldades que provavelmente poderão se configurar como obstáculos para o desenvolvimento da metodologia de projetos, como, por exemplo, os projetos integradores que ocorrem entre as diferentes disciplinas e cursos.

Conforme detalharemos no próximo capítulo, as disciplinas Sociologia e Filosofia são organizadas por meio de dois componentes curriculares: Sociologia do Trabalho e Filosofia, Ciência e Tecnologia. Tal organização se deu por meio de uma decisão conjunta entre a comissão de reformulação do PPP e a dos currículos dos Cursos Técnicos ofertados pelo IFRN. Os referidos componentes são ministrados nos Seminários Curriculares Obrigatórios, nos quais as disciplinas Sociologia do Trabalho e Filosofia, Ciência e Tecnologia estão estruturadas igualmente em todos os cursos pesquisados, exceto nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática e Administração, os quais desenvolvem as disciplinas no núcleo articulador.

Os Seminários Curriculares Obrigatórios buscam possibilitar ao aluno um espaço de acolhimento, orientação, diálogo e reflexão. Para isso, os procedimentos metodológicos ocorrem a partir de atividades de integração, as quais podem acontecer por meio de seminários, palestras, exposições, dentre outros. Por se tratar de atividades de orientação acadêmica, estas são desenvolvidas a cada início do semestre letivo, coordenadas pela equipe-técnica pedagógica em conjunto com o diretor acadêmico e os docentes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, 2012c, 2012d, 2011a, 2011b).

Em virtude de se tratar de temas e discussões pertinentes ao processo de formação dos educandos, o desenvolvimento dos seminários torna-se necessário, embora tenhamos percebido algumas limitações quanto à realização destes. A primeira delas diz respeito à carga horária de ape-

nas 10 horas-aula. Também podemos conjecturar, partindo da verificação nos documentos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, que os seminários não possuem um horário fixo, sendo realizados em horários diferentes do habitual. Tais verificações nos levam a pressupor que haja comprometimento quanto à concretização e à qualidade da prática das disciplinas Sociologia do Trabalho e Filosofia, Ciência e Tecnologia, ambas ministradas nos Seminários Curriculares.

No que se refere aos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática e Administração, os componentes das disciplinas Sociologia do Trabalho e Filosofia, Ciência e Tecnologia, ao contrário dos demais cursos em análise, conforme já mencionamos, estão presentes no Núcleo Articulador (o conjunto de conhecimentos tanto da área do ensino profissional quanto do ensino médio). A outra diferença diz respeito à carga horária desses componentes, os quais são organizados com 30 horas/aula.

Ao nos depararmos com a posição dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Informática, frente às disciplinas Sociologia do Trabalho e Filosofia, Ciência e Tecnologia, passamos a cogitar: Que motivos levaram os demais cursos analisados a desenvolverem as referidas disciplinas em núcleos opostos e com uma carga horária reduzida?

No caso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, podemos presumir, a partir de sua justificativa, que a inclusão da disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia no Núcleo Articulador, com uma carga horária superior à dos Seminários Curriculares, tenha ocorrido pelo fato de

os elaboradores desse curso considerarem a relevância do conteúdo dessa disciplina. Tal constatação se deu pelo fato de existirem disciplinas técnicas que contemplam as discussões acerca da programação de computadores. Assim, os conhecimentos advindos da Filosofia, Ciência e Tecnologia poderiam complementar o entendimento desse saber. Igualmente, também consideramos que tenha ocorrido com a disciplina Sociologia do Trabalho. Acreditamos ter havido uma apreciação sobre a proposta da disciplina e que esta haja sido considerada como fundamental para o processo de formação dos futuros técnicos, passando assim também a se configurar como disciplina no Núcleo Articulador.

No caso do Curso Técnico de Nível Médio em Administração, ao contemplar, nos seus objetivos e no perfil do egresso do curso, a utilização de ferramentas de informática, presumimos que tenha ocorrido o mesmo exame sobre a proposta da disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia. Do mesmo modo, pressupomos que a comissão de elaboração do referido curso compreendeu que os saberes da disciplina Sociologia do Trabalho seriam relevantes para a proposta do curso.

As disciplinas de Ciências Humanas estão presentes no PPP do IFRN, mas, muitas vezes, são negligenciadas pelas propostas dos cursos. Os objetivos que contemplam a área das Ciências Humanas, a nosso ver, quando comparados aos objetivos da área técnica, são menores. Na verdade, as disciplinas humanísticas estão presentes e podem ter uma considerável contribuição no que diz respeito à concretização dos objetivos tanto para a

formação integral quanto para a formação profissional. Assim, vale enfatizar que não são somente as disciplinas que precisam se adaptar aos cursos, mas estes também devem se articular com essas disciplinas, pois, afinal, o que é integração?

A integração do ensino, não deve ser tratada como uma justaposição de disciplinas, mas, sim, como a articulação e a indissociabilidade entre as disciplinas e saberes, segundo Santos, Sanches e Santos (2013, p. 9):

A integração orientada pela *lógica clássica* sempre leva à justaposição dos saberes devido aos seus axiomas de *identidade e não contradição*, negando a interação entre os diferentes, explicitado no *terceiro excluído*. Mesmo marcada por essa negação, pode-se observar que a matriz curricular de alguns cursos traz o modelo 3+1, observando aí que há a intenção de “integrar” conhecimentos científicos e humanísticos. A diferença entre o que se postula hoje com o que já se pratica, está justamente na lógica que dirige o raciocínio. A justaposição é uma solução coerente com a *lógica clássica*. Ao se pretender a integração de polos separados, elabora-se um currículo como uma somatória (modelo 3+1), uma operação mecânica dentro do raciocínio linear da *lógica clássica*. Não obstante se dizer “integrado”, o currículo continua sendo uma listagem justaposta de disciplinas sem nenhuma interlocução entre os saberes (grifos do autor).

Os autores supracitados explicam que, ao se deparar com os fenômenos complexos, a lógica clássica busca promover a sua simplificação, os quais serão assim divididos e classificados por meio de compartimentos. A lógica clássica leva o processo de ensino-aprendizagem à dualidade estrutural e à justaposição das disciplinas. Ao contrário desta, a lógica do terceiro termo incluído orienta para que haja a articulação, a interação dos opostos e a integração dos conhecimentos. Vale ainda destacar que, ao constituir a lógica do terceiro termo incluído, a lógica clássica não será negada, o que ocorrerá é a limitação do seu universo de ação. As duas lógicas serão assim complementares.

Sobre a integração do ensino, Silva e Colantonio (2013, p. 177) acrescentam:

A integração entre os conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, a superação da simples justaposição de disciplinas e implicaria também a tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Implicaria, portanto, a configuração de um *currículo integrado*. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva



da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. (grifo do autor).

Silva e Colontonio (2013) acrescentam ainda que, para ocorrer a integração entre a educação geral e a profissional, a indissociabilidade entre os saberes intelectuais e técnicos deve ser tomada como princípio fundamental para a articulação entre o trabalho, a ciência e a tecnologia.

A lógica do ensino integral, conforme orienta Ciavatta (2012), configura-se na articulação entre o trabalho como princípio educativo, o qual busca a superação da dualidade entre o trabalho manual e o intelectual, na união entre a cultura, a ciência e a tecnologia como partes em um todo, sendo esses princípios fundamentais para a organização do currículo integrado.

Assim como Ciavatta (2012), Ramos (2007) considera o sentido da integração a partir da concepção da formação humana, da forma de relacionar o ensino médio e a EPT e da relação entre os conhecimentos gerais e específicos em uma totalidade curricular. Ramos (2007, p. 25) acredita e defende “[...] ser possível construir uma proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no ensino médio, que contemple a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida”.

Mediante o exposto, dá-se a importância e a significativa colaboração das disciplinas de Ciências Humanas, mas não somente destas, no que diz respeito à concreti-

zação dos objetivos para a formação integral apresentado pelos PPC. Da mesma forma, tais disciplinas também são necessárias para a concretização e o desenvolvimento da proposta do PPP do IFRN sobre os projetos integradores. Portanto, faz-se necessário que os dois lados – disciplinas e cursos – ao fazerem parte de um conjunto, tenham um relacionamento de “via de mão dupla”, no qual tanto as disciplinas precisam ajustar-se às propostas dos cursos técnicos, quanto estes devem considerar e manter um diálogo com essas disciplinas.



# **DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS CURSOS TÉCNICOS: (IM)POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO?**

As Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA (PTDEM), referentes aos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio e EJA, são documentos curriculares oficiais do IFRN.

Fruto de uma construção coletiva entre os professores das disciplinas e a equipe técnico-pedagógica entre os anos 2010 e 2012, as PTDEM objetivam “organizar e sistematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando-se as concepções de ensino e de aprendizagem ancoradas da prática docente, as bases teórico-metodológicas de cada disciplina, a seleção dos conteúdos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem”. Ao se constituírem como referenciais organizadores para as disciplinas do EMI, as PTDEM configuram-se em um “[...] planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. [...], possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 2).

Além desses documentos servirem como registros históricos da cultura acadêmica do IFRN, apresentam-se ainda como uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento de planos de estudo, para reflexões sobre a prática docente, e para a elaboração de programas de formação continuada no IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e).

Ao examinarmos a apresentação das disciplinas nas PTDEM, podemos verificar que é seguido um modelo padrão para o desenvolvimento da estrutura do texto: acompanhando a apresentação, encontramos a concepção de ensino e o referencial teórico, a proposta metodológica, os conteúdos, a avaliação da aprendizagem e as referências. Cada PTDEM é finalizada com as ementas das disciplinas.

A comissão de elaboração – professores das disciplinas e equipe técnico-pedagógica – se empenhou para apresentar a história, as características e as contribuições de cada disciplina para a proposta do EMI. Vale ressaltar que, diferentemente da construção dos PPC – que seguem um modelo padrão para o desenvolvimento da apresentação, das justificativas e dos objetivos – as PTDEM buscam apresentar as especificidades de cada disciplina, aliando tais propostas às concepções e aos fundamentos que regem o PPP do IFRN.

No item apresentação, verificamos que as propostas das disciplinas se constituem como um meio de orientação para as práticas pedagógicas, tanto nos Cursos

Técnicos de Nível Médio na modalidade regular, quanto para os cursos da Educação de Jovens e Adultos-EJA e para os subsequentes, como também servem como um registro histórico das disciplinas no Brasil e no IFRN em particular (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e).

A PTDEM da disciplina Geografia, ao apresentar o histórico escolar e o papel do ensino de Geografia para a formação dos alunos, traz um debate entre autores que discutem a Geografia como ciência e por quais influências esta passou para se consolidar como tal. Em seguida, é feita a consideração sobre a prática do ensino da disciplina no IFRN, a qual reforça a importância desta para a formação complexa dos alunos. A organização da estrutura curricular ocorre por meio de eixos temáticos.

A preocupação em atender à função social do IFRN é visível na PTDEM de Geografia ao definir que o ensino dessa disciplina visa “promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão”, além de “oferecer um conjunto de conhecimentos sistematizados, constituídos de saberes e habilidades, objetivando educar para a vida e formando cidadãos críticos e participativos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 152).

Não diferente da PTDEM de Geografia, podemos também constatar, nas demais, o esforço em organizar uma proposta de trabalho para as disciplinas das Ciências Humanas que possa atender às perspectivas da função

social da instituição. Para isso, é recorrente o discurso sobre a importância em desenvolver o ensino de forma integrada, tendo como foco principal o educando.

Pensando a respeito do ensino da disciplina Geografia, no EMI, Almada e Gonçalves (2010, p. 4) defendem:

Temos que ter em mente que o aluno do ensino médio integrado não é apenas um profissional em formação pronto para exercer sua função em uma determinada empresa, é também um cidadão, pensante e crítico, e a maneira que os egressos desses cursos irão atuar futuramente estará relacionada com a sua formação escolar, tanto a profissional, quanto a humana, pois o ensino de Geografia [...] deve tomar nossos alunos parceiros da reflexão. As instituições de ensino devem preocupar-se com que os alunos desenvolvam seus potenciais cognitivos e criativos de uma forma mais significativa, por meio de atividades contextualizadas.

Portanto, de uma simples memorização ou entendimento sobre a cartografia e a paisagem, a Geografia passa a colaborar para a formação de forma sistematizada com as frequentes mudanças do mundo. Para isso, a prática de ensino deve estar fundamentada na incorporação dos temas que contemplam a dimensão social, com os

conceitos e temas específicos da Geografia.

A PTDEM da disciplina História materializa a reflexão sobre o ensino desta no IFRN, e, ao mesmo instante, sistematiza a nova proposta pedagógica para o seu ensino nos cursos técnicos regulares e também na EJA. Pautada por alguns autores nas obras “Educação como prática da liberdade” (1979) e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), de Paulo Freire, a proposta desenvolve uma reflexão sobre a prática docente.

A proposta para a disciplina História é pensar o ensino a partir da própria condição do educando. Tal perspectiva vai ao encontro da compreensão de Paulo Freire (1996, p. 31) de que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

Assim, a disciplina História, segundo a PTDEM, deve priorizar a troca de conhecimentos entre o aluno e professor a partir do ensino dialógico. A proposta é “[...] de



que nenhuma *fala* predomine sobre a outra, mas ambas explorem as perspectivas criadas, perfazendo um exercício de generalização, abstração e ampliação das noções e conceitos em discussão” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, 177-178, grifo do autor).

A PTDEM apresenta o histórico da disciplina História no IFRN desde a década de 1990, como também discute sobre a construção do atual PPP do IFRN e as contribuições para a disciplina. Outro ponto em destaque é a publicação e a revogação do Decreto 2.208/97, substituído pelo Decreto 5.154/04, e como isso repercutiu na EPT e no IFRN.

Sobre a revogação do Decreto 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/04, Silva (2016, p. 28) esclarece que “Com o currículo integrado foram necessários novos professores para atuar no contexto da educação profissional, dentre eles os de História, demandando reflexões sobre o fazer docente e o papel do ensino de História também nesses espaços”. Para o autor, tais mudanças possibilitavam o retorno do ensino propedêutico às escolas de educação profissional, mas, dessa vez, não mais se tratava de uma educação dividida, o esforço era o de ofertar um ensino dialógico, completo e integral.

Sobre as contribuições do Decreto 5.154/04 para o ensino de História, Alem (2015, p. 8) compreende que “[...] a proposta de educação profissional integrada, presente no Decreto 5.154/04, apresenta pontos de convergência com as proposições que se orientam pelas perspectivas de uma *Educação Histórica* significativa. A ideia é que a

*aprendizagem histórica* sirva para orientar o aluno em sua vida prática” (ALEM, 2015, grifo do autor).

Logo, podemos constatar a relação dessas contribuições com a proposta da PTDEM, pois, segundo esse documento, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História deve estar centrado na formação crítica e reflexiva do aluno a respeito dos conceitos históricos mais amplos. Pretende-se, dentre outras contribuições, que o aluno possa compreender e desenvolver relações com o contexto histórico, sendo essa relação um dos compromissos assumidos pelo IFRN e expressos no PPP de 2012.

Percebemos que a proposta do ensino da disciplina História, no IFRN, está centrada tanto na construção de um pensamento crítico sobre as diferentes realidades históricas, como também na viabilização da compreensão do aluno a respeito da relação entre a ação humana sobre a natureza e as relações sociais de trabalho nos diferentes contextos. A PTDEM ainda prioriza que essa disciplina possa contribuir para o desenvolvimento do processo crítico do educando diante da realidade dos fatos. Para isso, ela está organizada a partir de três eixos temáticos: I – Homem, sociedade e cultura; II – Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais; III – Diversidade cultural; ideologia, ação do Estado e globalização.

A organização da disciplina História caminha no sentido de proporcionar aos jovens uma formação integral tão necessária à realidade social que o Brasil apresenta, em que “[...] a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando com-

plementar o rendimento familiar [...] muito antes dos 18 anos de idade” (PACHECO, 2012, p. 27).

Quanto à PTDEM da disciplina Filosofia, esta fala a respeito da dicotomia entre lecionar a história da filosofia ou os temas filosóficos. Pensando numa possível solução pedagógica, a proposta do documento para essa disciplina seria a busca pela superação dessa dicotomia por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam aliar, em sala de aula, a construção do pensamento filosófico sem dispensar conteúdos que tratam da tradição filosófica. Quanto à organização dos conteúdos trabalhados, a proposta para a disciplina foi uma sistematização curricular específica para trabalho e outra para a filosofia. Nesse sentido, a PTDEM apresenta a disciplina Filosofia para os quatro anos dos cursos técnicos integrados de nível médio regular, e a disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia para os cursos técnicos integrados na modalidade EJA e nos cursos subsequentes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012e).

Conforme afirmam Vandresen e Gelamo (2017, p. 7), no contexto da educação profissional, é importante que se tematize filosoficamente nossa experiência com a técnica. “Com isso, não se quer afirmar que a única forma de se fazer filosofia seja através do questionamento da técnica, mas, sim, defender que o lugar onde se dá o ensino de filosofia requer um pensar crítico sobre o nosso modo de ser marcado pelo fazer técnico”.

A contribuição da Filosofia na EPT é compreendida por Leão (2011, p. 60) como uma ciência que se faz de forma urgente e necessária para a formação dos educan-

dos. Para o autor, a ciência e a tecnologia, pilares da EPT, precisam de uma reflexão acerca de seus fundamentos e implicações, “[...] e é aqui o momento em que o saber filosófico, e no caso da escola, o ensino de filosofia, poderão contribuir de modo significativo para o processo formativo dos estudantes, mas especificamente no novo cenário da Educação profissional técnica de nível médio”. A Filosofia, assim compreendida, possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e capaz de pôr o indivíduo numa ampla dimensão sobre as relações humanas. O ensino de Filosofia “[...] deve estar por isso inserido na via da experiência do pensar, que envolve o ser humano em sua amplitude omnilateral, isto é, constituída a partir das dimensões ética, política, científica e estética”.

Para se realizar o ensino em harmonia com o contexto social, está expressa no PPP do IFRN a necessidade de se adotarem métodos que possibilitem ao educando “[...] valorizar o diálogo entre o conhecimento construído historicamente pela humanidade e o conhecimento produzido na contemporaneidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 80). Sendo assim, para o PPP, a influência do ensino da disciplina História, aliado ao da Filosofia na evolução científica e tecnológica, deve ser considerada, para que haja o desenvolvimento integral dos sujeitos e possibilidade de transformação social.

A PTDEM da disciplina Sociologia, assim como o da disciplina Filosofia, também está organizada por meio de dois componentes curriculares: a Sociologia e a Sociologia do Trabalho:

[...] o documento aborda as sistematizações inerentes ao trabalho a ser desenvolvido nos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos dos cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio integrado regular para a disciplina Sociologia. Apresenta as sistematizações específicas para o ensino de Sociologia nos cursos Integrados na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA e nos cursos técnicos subsequentes. Nestas duas formas de oferta, o componente curricular de Sociologia se configura em uma área específica disciplinar chamada *Sociologia do trabalho* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 234, grifo do autor).

Mediante o exposto, podemos considerar que a proposta do ensino de Sociologia pode contribuir tanto para a formação cidadã, quanto para a profissional. A primeira se dá de acordo com a proposta da LDB de 1996, no artigo 36, a qual inclui o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia como requisitos necessários ao exercício da cidadania. Quanto à formação profissional, embora a disciplina Sociologia do Trabalho possua uma carga horária menor, se comparada à disciplina Sociologia – a primeira, é desenvolvida 30 horas/aula, enquanto a segunda é

ministrada em 120 horas/aula – os conteúdos e os objetivos apresentados na sua ementa contemplam os aspectos necessários para o conhecimento geral da disciplina e também os específicos ao mundo do trabalho, mas não se limitam somente às discussões voltadas para a formação profissional.

No entanto, a respeito da contribuição da disciplina Sociologia para a formação cidadã, existem várias críticas e debates entre os pesquisadores dessa temática. Oliveira (2013a) compreende que as contribuições da disciplina não devem ser pensadas para “um depois”, mas, sim, devem pensar o educando para “um hoje”, tendo em vista que o processo de cidadania está atrelado ao espaço educativo. Oliveira (2013a, p. 169) acrescenta que a “nobre justificativa’ para o Ensino dessa ciência se mostrou, na verdade, como um discurso vazio, pouco fundamentado e conservador, e que não se fazia claro nem mesmo para os docentes dessa disciplina, que apresentam concepções distintas sobre a ideia de cidadania”.

Com a publicação das OCN (BRASIL, 2006), Oliveira (2013a) explica que a simplificação da disciplina, especificamente para o exercício da cidadania, passou a ser desmistificada na medida em que a finalidade do ensino de Sociologia passou a contemplar, como aspectos de pesquisa, os princípios da desnaturalização e do estranhamento. Nas OCN critica-se a “[...] tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores”; como também

“[...] está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos” (BRASIL, 2006, p. 106-107).

Para Oliveira (2013a), o ensino de Sociologia voltado para a desnaturalização e o estranhamento da realidade social ganha ainda mais sentido na EPT, tendo em vista que uma perspectiva reducionista dessa modalidade de ensino levaria a formação ao caminho inverso da proposta de educação integrada.

Como as OCN (BRASIL, 2006), a PTDEM de Sociologia compreende a importância do princípio da desnaturalização e do estranhamento como aspectos necessários para a formação do aluno, pois, segundo o documento, “[...] só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia quando são colocados em questão, ou seja, problematizados” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 236). Desse modo, à medida que os sujeitos começam a perceber os fatos simples do dia a dia, e, posteriormente, a estranhar e compreender que as coisas se transformam, estarão passando pelo processo de estranhamento e desnaturalização e, assim, a Sociologia estará cumprindo a sua contribuição para a formação complexa dos educandos.

Na tentativa de contribuir para a formação cidadã dos educandos, a proposta da Sociologia compromete-se em atender aos requisitos da função social do IFRN,

ao desenvolver uma formação que possa superar o ser humano dividido. O documento considera que o conhecimento da disciplina Sociologia deve contribuir para a formação humana, uma vez que possui, como atribuições para a investigação, a interpretação acerca de todos os fatos relacionados à vida social, apresentando ao aluno a complexidade da realidade social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e).

Nos cinco cursos pesquisados (Técnico Integrado em Administração, Informática, Mecânica, Eletrotécnica e Edificações), a disciplina Sociologia tem como referência o PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) e está pautada em quatro eixos: sociedade, cultura, política e trabalho, aliados às discussões sobre o cotidiano. Outro frequente ponto de discussão, expresso na PTDEM da disciplina em questão, refere-se à interdisciplinaridade como proposta de ensino, haja vista que esta se encontra entre os princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN.

Um elemento importante para a proposta de formação do IFRN, destacado em todas as PTDEM, é a importância do ensino das disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia para a formação crítica e reflexiva dos alunos, sendo este também um dos princípios orientadores da prática pedagógica, expressos no PPP: “Trata-se de instituir a educação integral no ambiente acadêmico de formação profissional e tecnológica, envolvendo a complexidade das relações sociais que estão nas bases do mundo do trabalho” (INSTITUTO FEDE-



RAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 70).

A organização curricular do EMI está estruturada em eixos tecnológicos, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas a partir da integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Esses eixos devem ir além do saber disciplinar, pois, ao articularem diferentes saberes, ultrapassam os limites do conhecimento específico a uma determinada área, como fica explicitado no PPP do IFRN:

Constituem-se em um conjunto de conhecimentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais e de aplicações científicas às atividades humanas. Relacionam-se às dimensões socioeconômicas e às relações sociais adjacentes ao uso e à produção de técnicas e de tecnologias, essas últimas aliadas ou não à base científica. Configuram-se, assim, em um grande agrupamento de ações e de aplicações científicas às atividades humanas. Cada eixo, composto por núcleos politécnicos comuns, reúne vários tipos de técnicas, mesmo não se restringindo a emprego ou a utilizações destas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 106).

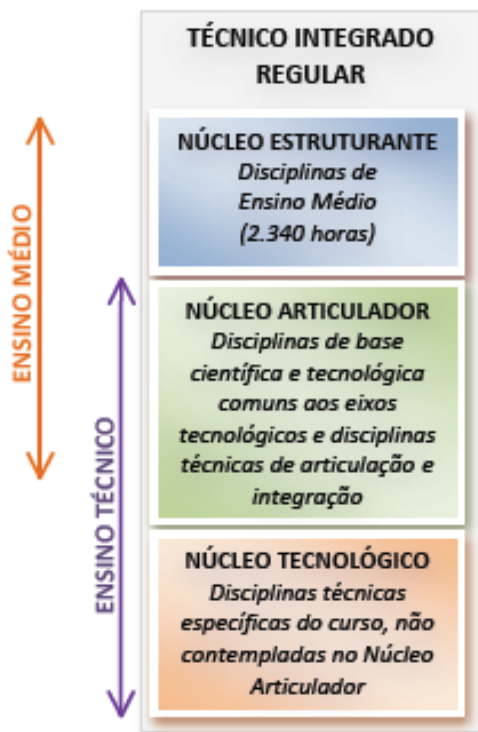
Em vista disso, compreendemos a necessidade de as disciplinas e as atividades integradoras, a exemplo dos projetos integradores, serem planejados a partir da relação entre os referidos eixos. Pensando na possibilidade dessa inter-relação, consideramos esses eixos elementos importantes para a análise das ementas das disciplinas de Ciências Humanas no IFRN.

## EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

A Resolução CNE/CEB, de 20 de setembro de 2012, ao definir as orientações curriculares da EPT, norteia, no Artigo 15, que “O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico [...]” (BRASIL, 2012b).

A fim de corresponder às orientações das diretrizes acima expostas, o IFRN, por meio de reuniões entre professores e equipe técnico-pedagógica, organizou e desenvolveu a sua proposta de currículo. A estrutura curricular dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN, na forma Integrada, concretiza-se a partir de uma matriz composta pelos núcleos: estruturante, articulador e tecnológico, conforme a Figura 1:

**Figura 1** - Estrutura curricular dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.



Fonte: (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012a, p. 110).

No núcleo estruturante, são contempladas as disciplinas de base científica e cultural, referentes de forma específica à formação humana integral. Nele, são desenvolvidos os conhecimentos das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. O núcleo contempla os conteúdos de base científica necessários à formação humana integral.

O núcleo articulador corresponde ao conjunto de conhecimentos tanto da área do ensino profissional quanto do ensino médio. Nele, são contempladas as disciplinas de base científica comuns aos eixos, como também as disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e as disciplinas técnicas. Desse modo, o núcleo deve considerar os conteúdos que possam articular os cursos com os saberes comuns a todos os eixos tecnológicos.

O núcleo tecnológico condiz com os conhecimentos específicos da área técnica, os quais são organizados de acordo com o eixo tecnológico e a atuação profissional. O núcleo está composto por bases tecnológicas e científicas, bem como por processos e controles tecnológicos e gestão de bens e serviços de uso geral.

Por se tratar do núcleo que comporta os conhecimentos das disciplinas de Ciências Humanas, sendo este objeto da nossa análise, remeteremos a nossa verificação diretamente ao núcleo estruturante.

Primeiramente, no Quadro 4, apresentamos a distribuição da organização geral da carga horária dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática:

Quadro 4 - Distribuição da matriz curricular

<b>MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO</b>					
Núcleo	Administração	Edificações	Eletrotécnica	Mecânica	Informática
Estruturante	2.340	2.340	2.340	2.340	2.340
Articulador	195	120	195	225	240
Tecnológico	1.005	1.140	1.065	1.035	990
Prática Profissional	400	400	400	400	400
Seminários Curriculares	70	100	100	100	70
Total	4.010	4.100	4.100	4.100	4.040

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme os dados do Quadro 4, o núcleo estruturante não sofre alteração na carga horária em nenhum dos cursos pesquisados. Quando há alteração, no que diz respeito à totalidade da carga horária – os Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática e Administração, possuem, respectivamente, 60 e 90 horas a menos, se comparados aos demais – as alterações nas quantidades de horas ministradas se concentram nos núcleos articulador e tecnológico e nos seminários curriculares. Tanto o núcleo estruturante quanto o profissional permanecem com a mesma quantidade de horas/aula em todos os cursos pesquisados.

A carga horária anual ou semestral das disciplinas das Ciências Humanas está demonstrada no Quadro 5:

Quadro 5 - Carga horária do núcleo estruturante das disciplinas de Ciências Humanas

<b>CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO NÚCLEO ESTRUTURANTE</b>					
Disciplinas	1º ano (h/a)	2º ano (h/a)	3º ano (h/a)	4º ano (h/a)	Total (h/a)
Geografia	1604 (ano): 4 aulas (semana)	80 (ano): 2 aulas (semana)	0	0	240
História	0	0	80 (ano): 2 aulas (semana)	160 (ano): 4 aulas (semana)	240
Sociologia	40 (semestre): 2 aulas (semana) no 2º semestre	40 (semestre): 2 aulas (semana) no 1º semestre	40 (semestre): 2 aulas (semana) no 2º semestre	0	120
Filosofia	405 (semestre): 2 aulas (semana) no 1º semestre	40 (semestre): 2 aulas (semana) no 2º semestre	40 (semestre): 2 aulas (semana) no 1º semestre	0	120

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos planos de cursos anteriores a 2012, as disciplinas Sociologia e Filosofia constavam na carga horária em apenas um dos quatro anos letivos. Com o processo de reformulação dos documentos em 2010 a 2012, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e So-

4 As 160 horas são distribuídas anualmente, correspondendo a 4 horas/aula semanais (40 (semanas) x 4 h/a = 160 horas/aula anuais). Da mesma forma, é feita a distribuição anual para as 80 horas, as quais correspondem a 2 aulas semanais (40 (semanas) x 2 h/a = 80 horas/aula anuais), totalizando assim uma carga horária de 240 horas/aula para as disciplinas Geografia e História.

5 No caso da Filosofia e da Sociologia, a distribuição da carga horária é feita de forma semestral. Sendo assim, 40 horas/aula correspondem a 2 aulas semanais (20 (semanas) x 2 h/a = 40 horas/aula semestrais), totalizando 120 horas semestrais.

ciologia durante todo o ensino médio, a comissão de elaboração dos PPC e do PPP, juntamente com o grupo dos docentes dessas duas disciplinas, incluíram a distribuição da carga horária destas nos quatros anos letivos dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

Conforme podemos verificar no Quadro 5, as disciplinas Sociologia e Filosofia estão presentes só nos três primeiros anos, por estarmos apresentando somente a distribuição da carga horária do núcleo estruturante. Como discutimos no capítulo 2, estas disciplinas também são ministradas tanto no núcleo articulador quanto nos seminários curriculares.

Quando comparado com o espaço curricular das demais disciplinas das Ciências Humanas, a Filosofia e a Sociologia, mesmo sendo incluídas como estudos obrigatórios pela Lei 11.684/08, pelo Artigo 36 da atual LDB (Lei nº 9.394/96), possuem carga horária menor. Podemos assim pressupor que tal realidade esteja aliada ao processo sócio-histórico de disputa sobre a permanência dessas disciplinas.

Importa destacar que as disciplinas Filosofia e Sociologia estiveram, por diversos momentos, fora do currículo escolar. Esse processo de intermitência fez com que a comunidade epistêmica<sup>6</sup>, inserida no contexto de influên-

---

6 As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder (LOPES, 2006).

cia<sup>7</sup> sobre a comunidade disciplinar<sup>8</sup> – os professores – se fragilizasse. Uma vez fragilizadas, houve também a redução na produção tanto de materiais didáticos quanto na formação de professores de Sociologia e Filosofia.

Para além de uma mera tentativa de reflexão sobre a sociedade, a Sociologia, conforme defende Corrêa (1996, p. 40), é uma ciência que se constitui como um projeto intelectual tenso e contraditório, que “Para uns é vista como arma poderosa para a manutenção dos seus interesses, para outros como expressão teórica dos movimentos revolucionários”. A justificativa para que a Sociologia fosse eliminada dos currículos escolares foi o fato de os governos militares a considerarem perigosa à manutenção e à preservação da ordem social.

Igualmente, o afastamento da disciplina Filosofia do ensino médio, para Carminati (2004, p. 3), remete à sua condição de refletir sobre a teoria e a prática de forma crítica e ainda, por ser analisada pelo regime militar como ameaçadora à segurança nacional: “O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra os inimigos in-

---

7 Lima e Gandin (2012), com base em Bowe, Ball e Gold classificam os ciclos de políticas a partir de três contextos: o de influência, o da prática e o da produção. O *contexto de influência* é aquele em que são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos, sendo este o espaço no qual os grupos hegemônicos agem. O *contexto da produção* é o espaço em que as políticas são traduzidas para os discursos e passam a estar articuladas com a linguagem do interesse público em geral. O *contexto da prática* é o espaço em que a política pode ser reinterpretada e recriada, podendo ocorrer mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original.

8 Para Lopes e Costa (2016), amparados em Goodson, a centralidade do foco na comunidade disciplinar consiste na leitura de que são esses atores (os professores) que desempenham papel principal na promoção da disciplina escolar, pois a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais.



ternos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares”.

Assim, tais discussões nos levam a crer que o processo de intermitência das referidas disciplinas esteja aliado a uma rejeição aos produtores de ideias críticas e reflexivas sobre os fatos sociais. As ações de refletir e pensar de forma consciente sobre os fatos, consideradas como princípios da Filosofia e da Sociologia por Carminati (2004) e Corrêa (1996) – sendo estes também princípios da História e da Geografia –, ofereciam riscos à segurança da estabilidade sobre as relações de poder que alimentavam as ações curriculares, pondo em questão a permanência do ensino dessas disciplinas nos currículos.

Ao contrário dessa realidade, as comunidades epistêmicas e disciplinares de História e Geografia, estabelecidas há mais tempo que as de Sociologia e Filosofia, apresentam-se mais consolidadas no que diz respeito à formação de professores e, portanto, com um maior espaço no currículo.

Além disso, quando analisamos o Quadro 5 quanto à distribuição das disciplinas, percebemos também a falta de confluência entre elas nos anos e/ou semestres letivos. Conforme discutimos na análise do Quadro 3, a falta de coincidência entre a posição das disciplinas de Ciências Humanas na matriz curricular pode dificultar a articulação da metodologia de projetos interdisciplinares, transdisciplinares e pluridisciplinares. Vale reiterar que estamos expondo as limitações que poderão ser fortuitas devido à distribuição apresentada, o que não impede que tal metodologia seja posta em prática.

## EMENTA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA

No que diz respeito à análise da ementa da disciplina Geografia para os cinco cursos pesquisados, selecionamos, como recorte de análise, a verificação da carga horária, da ementa e dos objetivos. No Quadro 6, apresentamos primeiramente a organização dos dados sobre a carga horária e a proposta da ementa:

Quadro 6 - Ementa da disciplina Geografia

<b>EMENTA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>				
<b>Cursos</b>	<b>Carga horária</b>		<b>Ementa 1º ano</b>	<b>Ementa 2º ano</b>
	<b>1º ano (160h/a)</b>	<b>2º ano (80h/a)</b>		
Administração	120 h	60 h	A importância do estudo da Geografia ao longo do tempo. Conceitos da Geografia. Orientação e localização no espaço geográfico. As novas tecnologias e sua utilização no estudo da realidade. Os domínios da natureza e a relação sociedade-natureza e a questão ambiental. Produção do espaço geográfico no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte. Aspectos da dinâmica populacional no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte.	Dinâmica dos processos de industrialização e de urbanização no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte. Organização e dinâmica do espaço agrário. Problemas socioambientais na cidade e no campo.
Eletrotécnica	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Edificações	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

<b>EMENTA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>				
Mecânica	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Informática	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme pode ser verificado no Quadro 6, a carga horária da disciplina é maior no 1º ano de cada curso e, por esse motivo, a maior parte dos conteúdos programados é concentrada neste. No que diz respeito à ementa, podemos conjecturar que há uma correlação entre a proposta de ensino da disciplina e a formação mais ampla dos educandos, pois é demonstrada a preocupação com o desenvolvimento da formação omnilateral, ao considerar a relação entre os aspectos da Geografia e o contexto de espaço dos sujeitos. Essa mesma consideração também pode ser aplicada à proposta da ementa do 2º ano.

Quanto aos aspectos específicos das questões geográficas, percebemos que são contemplados sem haver a perda da conexão e integração entre os conhecimentos e a realidade socioambiental do educando. Assim, há uma similaridade com o tipo de educação tecnológica pretendida pelo IFRN, o qual “[...] deve levar em consideração a busca por uma associação natural e social entre o homem e o meio ambiente, [...] as relações dos homens entre si e com o meio ao qual pertencem” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO

GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 49).

Nesse aspecto, a ementa caminha na perspectiva dos princípios e concepções do PPP do IFRN, ao considerar, para a formação do educando, as questões voltadas para as discussões sobre a tecnologia, o meio ambiente e os processos produtivos, sempre aliando a proposta ao contexto social dos alunos.

Todavia, o fato de haver uma ementa única para os todos os cursos aqui pesquisados merece ser destacado. Tal constatação nos levou a alguns questionamentos: como a disciplina Geografia contempla os diferentes propósitos dos Cursos Técnicos de Nível Médio pesquisados apresentando uma mesma ementa? De que forma poderá colaborar para as diferentes profissões técnicas sem adequar suas propostas a tais especificidades? Tal reflexão nos induziu a presumir que, mesmo existindo conteúdos que contemplem os requisitos necessários para a formação integral, a disciplina, ao apresentar uma ementa única para todos os cursos, não desenvolve uma maior preocupação em adequar a sua proposta de ensino às diferentes especificidades e características das cinco formações técnicas.

Outro aspecto relevante do Quadro 6 é a respeito da proposta apresentada pela ementa. Certamente, o ensino de Geografia está voltado para a formação geral do educando e, em virtude disso, os conteúdos devem contemplar as conceituações e discussões direcionadas à área de Geografia. Mas, uma vez que o EMI busca a formação integral, a qual ocorre por meio da articulação entre o ensino propedêutico e o profissional, é imprescindível que a seleção do conteúdo seja diferente da proposta comu-

mente apresentada no ensino médio, pois “A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não logaria mais do que suas finalidades formais” (RAMOS, 2007, p. 13). A autora também ressalta que os cursos voltados somente para a formação profissional não se perpetuam caso não estejam integrados aos conhecimentos dos fundamentos da educação básica.

Quanto aos objetivos da disciplina Geografia, uma apreciação mais detalhada será apresentada no Quadro 7:

Quadro 7 - Apresentação dos objetivos da disciplina Geografia

**OBJETIVOS DA DISCIPLINA GEOGRAFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

**1º ano**

1. Compreender e aplicar os conceitos básicos da geografia: espaço, território, região, lugar, escala e paisagem, tomando por base a leitura socioespacial do cotidiano.
2. Promover leitura, análise e interpretação das várias formas de representação do espaço geográfico (mapas, gráficos, tabelas, imagens e satélites, aerofotos etc.), levando em consideração as suas implicações socioeconômicas e ambientais.
3. Compreender a dinâmica do quadro natural nas dimensões globais, regionais e locais, considerando as suas implicações socioeconômicas e ambientais.
4. Conhecer a produção do espaço geográfico mundial, brasileiro e norte-rio-grandense, numa perspectiva política, cultural, econômica e social.
5. Compreender como as transformações no espaço geográfico, ao longo do tempo, refletem nos processos globais e locais de regionalização e formação dos blocos econômicos, bem como sua contribuição para a construção de diferentes identidades regionais.
6. Compreender a dinâmica populacional, os movimentos étnico-religiosos e sociais, como também as consequências destes para as transformações socioespaciais.

**OBJETIVOS DA DISCIPLINA GEOGRAFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

**2º ano**

1. Entender a dinâmica histórica, socioeconômica e política dos processos de industrialização e urbanização no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte, bem como as transformações no tempo e no espaço decorrente desses processos.
2. Conhecer as especificidades do espaço agrário a partir da estrutura fundiária, da modernização da agricultura, bem como das relações de trabalho, da contradição no uso e apropriação do solo, das tecnologias agrícolas e dos movimentos sociais que perpassam todo o meio rural.
3. Identificar os problemas socioambientais que afetam os meios urbano e rural na atualidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A disciplina Geografia, em consonância com a função social do IFRN, deve levar em consideração as diferentes realidades em que os educandos estão inseridos, permitindo que estes compreendam a dinâmica da sociedade e da sua participação na produção do espaço por meio do trabalho. Assim, conforme orienta a PTDEM, “O Espaço Humano ou Geográfico não se constrói de forma retilínea, homoganeamente a partir de equações facilmente dedutíveis e de elementos amplamente conhecidos e estudados. Ao contrário, é produto histórico da atividade social sobre a superfície terrestre [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 150).

Os objetivos da disciplina Geografia para o 1º ano dos cursos pesquisados, conforme podemos perceber, concentram-se na formação integral dos sujeitos e dialogam com as concepções do PPP. No segundo ano, os objetivos promovem uma relação sobre a formação técnica de forma geral, ao passo que envolve as discussões sobre o mundo do trabalho, aliando-as às questões

geográficas (ao tratar do processo de industrialização, do uso do solo e de problemas do meio urbano, abre-se para uma reflexão sobre trabalho e os demais eixos tecnológicos).

Ao mesmo tempo, nos objetivos da disciplina Geografia, os eixos cultura, tecnologia e ciência também são, de certa forma, atendidos. Podemos perceber aproximações entre o ensino de Geografia e esses eixos, tomando como exemplo o primeiro objetivo da Geografia no 2º ano: Entender a dinâmica histórica, socioeconômica e política dos processos de industrialização e urbanização no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte, bem como as transformações no tempo e no espaço decorrente desses processos.

Sobre os referidos eixos, o PPP do IFRN defende que a perspectiva culturalista deve considerar os diferentes fenômenos culturais como decorrentes dos acontecimentos históricos e sociais. Também compreende a ciência como um frequente processo de construção, fazendo-se necessário, portanto, que os saberes advindos dela estejam disponíveis a todos. Já a tecnologia é compreendida como um processo inerente ao homem.

A disciplina Geografia, em função dos avanços científicos e tecnológicos, teve uma significativa contribuição no que diz respeito a novas propostas curriculares. Alguns estudiosos dessa área passaram a criticar o ensino de Geografia por considerarem que os fundamentos metodológicos da Geografia Tradicional não contribuíam para a reflexão do aluno na sociedade e no espaço. Tal crítica deu à disciplina a possibilidade de repensar a

forma de aprender e ensinar a Geografia como ciência, de modo que se passou a contextualizar os conhecimentos geográficos a partir da aliança entre o espaço e a realidade sociocultural dos educandos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e).

Com base em discussões mais aprofundadas sobre a metodologia da disciplina Geografia, a visão tradicional – relacionada a memorização e descrição da paisagem – do ensino dessa ciência passou por um processo de superação, o qual contribuiu para que novas apreciações fossem feitas sobre o papel da Geografia nos currículos escolares. Nessa conjuntura, Azambuja (2017, p. 65) explica que pensar a ruptura do paradigma do método didático tradicional do ensino de Geografia sem negá-lo totalmente – haja vista que se trata de uma herança da ciência e, mesmo com inovações, a Geografia tradicional estará presente nos livros didáticos –, é propor e oportunizar “[...] que se incluam pressupostos teóricos e metodológicos orientadores de uma análise socioespacial para além da observação e descrição das paisagens, explicitando a complexidade do espaço geográfico”. Assim, o autor enfatiza a necessidade de se trabalhar a compreensão sobre o espaço geográfico de forma contextualizada.

Do mesmo modo, a PTDEM de Geografia, compreendendo o papel desta como indispensável para o processo de formação social do educando, ressalta a importância de contextualizar e conectar os saberes sobre o espaço a partir da realidade dos sujeitos, desconsiderando a



memorização e a desconexão entre os conteúdos como formas de trabalhar a disciplina, conforme orienta as OCN (BRASIL, 2006).

Nas OCN (BRASIL, 2006, p. 43), a Geografia deve preparar o educando “[...] para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação”. Assim, o docente precisa, a partir da sua prática, levar o aluno a refletir sobre sua realidade, de modo que possa compreender essa relação com o espaço e com o mundo contemporâneo.

Podemos ainda, baseado na análise do Quadro 7, considerar que houve um modelo padrão a ser seguido na construção dos objetivos, havendo diferença somente entre os anos dos cursos, o que nos leva a supor que, na elaboração da ementa de Geografia, não foram levadas em conta as especificidades de cada curso do EMI no IFRN. Entendemos, conforme já mencionamos nessa obra, que não são somente as disciplinas humanísticas que devem estar abertas às propostas dos cursos, mas é importante também que estes dialoguem com aquelas e isso é o que caracteriza a interdisciplinaridade tão cara ao IFRN, conforme seus documentos oficiais.

Ao retomarmos a discussão sobre os dados percebidos nos PPC dos cinco cursos pesquisados e ao levarmos em consideração que cada curso destacou objetivos, em sua maioria, voltados para a formação do técnico, inferimos, então, que os elaboradores dos PPC tentaram

corresponder diretamente aos objetivos equivalentes à formação profissional. Nesse cenário, a perspectiva da formação integral e a interdisciplinaridade um caminho para o seu alcance (CIAVATTA, 2015) torna-se distante, tendo em vista que, não diferente dos cursos, as disciplinas das Ciências Humanas também não relacionam, como deveriam, os objetivos destas com os dos cursos. Consideramos, assim, que há uma necessidade de adequação das duas propostas – disciplinas e cursos – e, a partir disso, desenvolver-se uma maior integração.

### **EMENTA DA DISCIPLINA HISTÓRIA**

Sobre a análise da disciplina História, buscamos, assim como em Geografia, apresentar primeiramente os dados sobre a carga horária e a proposta da ementa, conforme o Quadro 8, na página seguinte:

**Quadro 8** - Ementa da disciplina História

<b>EMENTA DA DISCIPLINA HISTÓRIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>					
<b>Cursos</b>	<b>Carga horária</b>		<b>Ementa</b>	<b>Ementa</b>	<b>Ementa</b>
	<b>3º ano (80h/a)</b>	<b>4º ano (160h/a)</b>			
Administração	60 h	120 h	História I  Principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico e suas relações com os contextos reais de vida. Diferenças e semelhanças entre as diversas formas de organização das sociedades no que diz respeito à utilização da terra. Pluralidade étnico-cultural e científica em múltiplas espacialidades e temporalidades.	História II  Principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos. Transformações políticas e econômicas por meio dos diferentes processos que resultaram na constituição dos estados democráticos contemporâneos. Transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização.	História III  Significados histórico-geográficos das relações de poder entre os Estados, as nações e os grupos sociais. Relação entre as estratégias de comunicação e as manifestações do poder econômico e político nas sociedades contemporâneas. Identidades, manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes etnias e contextos sociais.
Eletrotécnica	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Mecânica	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Edificações	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

<b>EMENTA DA DISCIPLINA HISTÓRIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>					
Informática	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diferente da disciplina Geografia, a disciplina História é ministrada nos terceiros e quartos anos dos cursos pesquisados. A organização curricular se dá em três momentos: História I, II e III, sendo a História I ministrada no terceiro ano e a História II e a III, no quarto ano.

Conforme apresenta o Quadro 8, na ementa de História I, ministrada no 3º ano, a proposta para a prática da disciplina promove a relação entre a construção do discurso historiográfico e os diferentes contextos, como também busca a compreensão sobre a utilização da terra e as múltiplas realidades étnicas. Tais conhecimentos estão presentes nos fundamentos e nos princípios do currículo integrado do IFRN: “[...] o entendimento de que a prática educativa, pautada no multiculturalismo, deve desenvolver a sensibilidade e o respeito à pluralidade de valores e de universos culturais, [...] respeito aos valores e de universos culturais [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 56-57).

A ementa para a História II, ministrada no 4º ano dos cursos pesquisados, ao considerar os diferentes processos históricos, as relações de trabalho e as transformações socioeconômicas, contempla o trabalho como princí-

pio educativo, sendo este um dos princípios orientadores da prática pedagógica expresso no PPP do IFRN e concebido como um direito e um dever: “É um direito por propiciar a condição de todos participarem da produção dos bens materiais, culturais e simbólicos. E é um dever na medida em que o ser humano, por meio de sua ação consciente, transforma o meio natural em bens para a produção e para reprodução” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 70).

É perceptível que a ementa foi pensada na perspectiva da educação integral, pois, assim como as ementas de História I e II, a de História III, também desenvolvida no 4º ano dos cursos, envolve a complexidade da relação entre as diferentes realidades socioculturais e o mundo do trabalho, conforme orienta o PPP do IFRN, ao “[...] acreditar na dupla dimensão da educação (de adaptação e de emancipação), [...] ainda, conjugar o resultado de relações que se estabelecem entre os campos políticos e a educação, entre a sociedade e a educação [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 70).

No PPP do IFRN, é manifestado que “[...] quanto mais o planejamento for indissociável dos processos formativos inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, maiores serão as chances de se alcançar a formação integral (humana, técnica, tecnológica e profissional) dos sujeitos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 99).

Em vista disso, de acordo com a ementa da disciplina História, podemos presumir que há uma preocupação em atender aos princípios, fundamentos e concepções do IFRN. Há uma significativa colaboração no que diz respeito à formação social dos sujeitos, na medida em que é levada em consideração a contextualização dos conteúdos para as diferentes realidades sociais.

O PPP do IFRN considera que a formação técnica deve ser tratada de forma intrínseca à formação integral. Contudo, assim como na disciplina Geografia, verificamos que houve um modelo a ser seguido para a construção da ementa de História, a qual desenvolve a mesma proposta para os cinco cursos em análise, ocorrendo assim incoerências entre a proposta da ementa e a dos cursos.

Os objetivos da disciplina são apresentados no Quadro 9:

Quadro 9 - Apresentação dos objetivos da disciplina História

**OBJETIVOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

**História I**

Compreender os principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico e suas relações com os contextos reais de vida.

Identificar as diferenças e semelhanças entre as diferentes formas de organização das sociedades no que diz respeito à utilização da terra.  
Reconhecer as diferentes formas de organização da cultura, ciência e pensamento religioso através do tempo.

## **OBJETIVOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

### **História II**

Aprender as principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos.  
Compreender as transformações políticas e econômicas por meio dos diferentes processos que resultaram na constituição dos estados democráticos contemporâneos.  
Analisar as transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização.

### **História III**

Analisar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre os Estados, as nações e os grupos sociais.  
Problematizar a relação entre as estratégias de comunicação e as manifestações do poder econômico e político nas sociedades contemporâneas.  
Compreender as identidades, manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes etnias e contextos sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Mediante análise do Quadro 9, podemos perceber que os objetivos da disciplina História abrangem os quatro eixos – ciência, cultura e tecnologia e trabalho – necessários à formação integral. Para isso, a PTDEM de História organizou a disciplina em três eixos temáticos: I-Homem, sociedade e cultura; II-Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais; e, III-Diversidade cultural, ideologia, ação do estado e globalização.

O terceiro objetivo da História I, ao tomar como consciência as diferentes formas de organização da cultura humana ao longo do tempo, contempla o eixo cultura, o qual também pode ser verificado no primeiro e no segundo objetivo da História III. Na maioria dos objetivos propostos pela disciplina História, há uma ligação destes com o eixo cultura. A disciplina foi pensada para que o

aluno tenha a possibilidade de compreender as diferentes realidades históricas em um contexto amplo. Em vista disso, os objetivos não estão limitados somente à discussão acerca dos períodos históricos, mas, sim, permitem que haja a correlação entre os saberes advindos da História e as relações sociais, de modo que o aluno possa se desenvolver e viver em sociedade de forma participativa.

Em História II, os eixos ciência, tecnologia e trabalho são perpassados nos três objetivos propostos. Para isso, a disciplina procura desenvolver no aluno diferentes saberes, partindo dos seguintes temas: o conhecimento acerca de trabalho e acumulação de riqueza; as relações de trabalho nas diferentes temporalidades; as formas de organização social e os movimentos sociais a partir de temas sobre cidadania e democracia; por fim, serão desenvolvidos os saberes sobre as estruturas produtivas, os quais terão como suporte o subtema máquinas, fogo e eletricidade: revolução tecnológica e industrialização.

Baseados no Quadro 9, podemos compreender que os objetivos são coerentes com as três propostas da disciplina, atendem aos princípios da formação integral, buscam desenvolver no aluno a compreensão sobre os fenômenos sociais de forma ampla, de modo que o educando não esteja disposto somente a receber informações, mas desenvolva a consciência crítica sobre a sua realidade. Dessa forma, os objetivos da disciplina caminham no sentido de colaborar para que a prática do ensino dialógico de História seja desenvolvida.

Ainda sobre os objetivos, buscamos também constatar se atendem à proposta de formação do IFRN. Partin-



do, então, de tal verificação, certamente a proposta da disciplina História corresponde, de forma satisfatória, aos princípios da formação geral. Mas, ainda que esteja em acordo com alguns aspectos presentes no PPP dessa Instituição, os objetivos propostos não desenvolvem uma conexão específica com a formação técnica, pois uma única proposta não contemplaria as diferentes características técnicas/profissionais, já que estas são distintas em cada curso analisado.

É válido salientar que encontramos alguns reflexos desses objetivos no mundo do trabalho. Mesmo assim, consideramos que estes se referem mais à formação integrada que à formação técnica. Refletimos, assim, que, no contexto da prática, os docentes desenvolvem estratégias didáticas para que o ensino de História promova a correlação entre os saberes dessa disciplina e a formação profissional nos diferentes cursos pesquisados.

### **EMENTA DA DISCIPLINA FILOSOFIA**

Primeiramente, assim como nas disciplinas Geografia e História, apresentamos a carga horária e a proposta de ementa da disciplina Filosofia. No Quadro 10, delinearemos esses dados:

Quadro 10 - Ementa da disciplina Filosofia

<b>EMENTA DA DISCIPLINA FILOSOFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>						
Cursos	Carga horária			Ementa	Ementa	Ementa
	1º ano (40h/a)	2º ano (40h/a)	3º ano (40h/a)			
Administração	30 h	30 h	30 h	Introdução à filosofia e ao conhecimento filosófico. Contexto histórico do surgimento da filosofia e as principais escolas de pensamento da filosofia antiga (Platão, Aristóteles e as escolas helenistas). Problema da physis e os filósofos originais e a relação do mito com a filosofia. O surgimento da antropologia filosófica com Sócrates.	Filosofia prática: problemas da ética e de moral. A liberdade e a condição humana. Relação entre natureza e cultura a partir de pressupostos filosóficos. Dilemas morais e éticos da contemporaneidade. Estética: o belo e a arte em questão.	Filosofia Prática: questões de filosofia política. Política e cidadania. Concepções políticas e a ordem democrática. Principais problemas da filosofia política contemporânea. Poder, cidadania e democracia.
Eletrotécnica	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Mecânica	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Edificações	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

<b>EMENTA DA DISCIPLINA FILOSOFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>						
Informática	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando comparada às de Geografia e História, a carga horária da disciplina Filosofia é reduzida. A oferta da disciplina se dá nos três primeiros anos dos cursos pesquisados. Ao analisar as três propostas curriculares, verificamos que a ementa para o 1º ano busca desenvolver, em sala de aula, a compreensão dos educandos sobre os temas filosóficos, alicerçada nas contribuições dos principais pensadores da história da Filosofia.

Na ementa para o 2º ano, as discussões da Filosofia são relacionadas às questões sociais que envolvem a realidade dos sujeitos. Partindo de tais conteúdos, acreditamos que o aluno poderá desenvolver potencialidades, tornando-se capaz de compreender conceitos sobre a ética, os direitos e os deveres como sujeitos participantes da sociedade. A ementa para o 3º ano possibilitará, fundamentada nos temas elencados, que o aluno desenvolva a compreensão sobre o envolvimento da Filosofia na política, na cidadania e na contemporaneidade.

Os objetivos da disciplina Filosofia são apresentados no Quadro 11:

## Quadro 11 - Apresentação dos objetivos da disciplina Filosofia

### **OBJETIVOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

#### 1º ano

Oportunizar aos alunos a experiência filosófica de pensar por conceitos a partir de problemas que envolvem o mundo do trabalho e as demandas sociais, políticas e éticas da sociedade tecnológica.

Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico.

Fornecimento de elementos didáticos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento e a tomada de posse de um referencial linguístico-discursivo que lhes permita escolher, criticar e julgar os principais aspectos de sua prática profissional.

Possibilitar a compreensão dos problemas mais relevantes do início do pensamento filosófico, estabelecendo relações entre eles e a vida cotidiana do aluno e da sociedade atual.

#### 2º ano

Investigar a fundamentação da ética e da moralidade do Ocidente e a relevância desse tema na compreensão de problemas da sociedade contemporânea.

Problematizar o conceito de belo na tradição filosófica e as suas implicações na educação do indivíduo para a percepção e a fruição da arte.

Oportunizar aos alunos a experiência filosófica de pensar por conceitos a partir de problemas que envolvem o mundo do trabalho e as demandas sociais, políticas e éticas da sociedade tecnológica.

Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico.

Fornecimento de elementos didáticos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento e a tomada de posse de um referencial linguístico-discursivo que lhes permita escolher, criticar e julgar os principais aspectos de sua prática profissional.

### **OBJETIVOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

3º ano

Investigar as relações entre os aspectos coletivos e individuais da vida política na democracia, conscientizando-se da indissociabilidade entre essas duas dimensões e das implicações éticas aí existentes.

Oportunizar aos alunos a experiência filosófica de pensar por conceitos a partir de problemas que envolvem o mundo do trabalho e as demandas sociais, políticas e éticas da sociedade tecnológica.

Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico.

Fornecimento de elementos didáticos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento e a tomada de posse de um referencial linguístico-discursivo que lhes permita escolher, criticar e julgar os principais aspectos de sua prática profissional.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro objetivo da disciplina Filosofia para o 1º ano proporciona uma integração do EM com a EPT, na medida em que problematiza as discussões relativas ao mundo do trabalho a partir de temas geradores<sup>9</sup>. Para isso, a PTDEM propõe como um procedimento metodológico aos docentes:

[...] identificar problemas significativos frente à realidade do aluno e ao seu mundo circundante, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento científico, à sua atuação política, às demandas éticas e sociais,

9 Sobre os temas geradores, Paulo Freire (2011), na busca por desenvolver uma proposta metodológica que promovesse no aluno o questionamento sobre o mundo em que vive, desenvolveu o chamado método Paulo Freire. Tal processo inicia-se pelo levantamento do universo vocabular do aluno. A partir de então, serão criados os temas geradores. Tal proposta de ensino tem como foco principal problematizar os conceitos a partir de temas retirados do coletivo, os quais poderão partir da realidade de vida do educando, dentro do espaço educacional.

aos questionamentos que envolvem a sociedade da informação e o domínio das diversas linguagens e meios de interação em rede, a relação com a tecnologia e o mundo do trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 202).

O segundo objetivo compreende o trabalho também a partir dos eixos ciência e tecnologia, conforme orienta o PPP do IFRN. O terceiro objetivo possibilitará que o educando desenvolva autonomia e criticidade frente às problemáticas e decisões na sociedade. O quarto e último objetivo para o 1º ano desenvolve a discussão sobre o surgimento do pensamento filosófico, contextualizando com as discussões sobre trabalho.

Conforme podemos perceber, três dos objetivos propostos pela disciplina para o 1º ano são reproduzidos para as demais etapas do ensino de Filosofia. Tal constatação nos conduz a duas hipóteses: a primeira se concentra no fato de pensarmos que os elaboradores da ementa da disciplina não desenvolveram uma maior atenção sobre a construção dos objetivos, o que propiciou uma espécie de cópia; e a segunda seria o fato de terem tomado como foco reproduzir os três objetivos por considerarem-nos como importantes e necessários para desenvolver diferenças conceituais e outras problematizações, tomando como base a mesma temática.

Conforme o pensamento da segunda apreciação, os objetivos do 2º ano, os quais enfatizam a problematização

sobre as questões do trabalho, irão diferenciar cada etapa de aprendizagem a partir da utilização de um elemento da Filosofia, como, por exemplo, no primeiro objetivo, a discussão sobre a fruição da arte, e, no segundo, a ética correlacionado com o mundo do trabalho. No 3º ano, a mesma discussão está pautada nos conhecimentos sobre democracia. Nessa medida, a Filosofia na EPT se apresenta a partir da ciência, da ética, da arte e da democracia contextualizados com o mundo do trabalho.

No momento em que a comunidade disciplinar da Filosofia pensou no primeiro objetivo do 1º ano, que propõe oportunizar aos alunos a experiência filosófica de pensar por conceitos, partindo de problemas que envolvem o mundo do trabalho, as políticas e a sociedade tecnológica, preocupou-se em refletir sobre a realidade social do educando, pois envolve, ao mesmo tempo, o mundo do trabalho, as questões sobre os fatos sociais, os valores culturais e a tecnologia.

Dentre as suas contribuições, a disciplina Filosofia permite ao educando o envolvimento com o campo das questões que os envolvem com o meio tecnológico e a sua relação com o universo do conhecimento voltado para a formação profissional. A compreensão crítica do aluno acerca dos principais problemas contemporâneos da sociedade tecnológica se realiza com a utilização de recursos “[...] como textos filosóficos, livros didáticos, filmes, jogos ou mesmo experiências de pensamento que contextualizem os problemas e sensibilizem o aluno e ajudem a introduzir os temas e conteúdos da ética e da filosofia a partir de uma visão crítica do papel da tecnologia [...]” (INSTITUTO

FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 201).

A proposta de objetivos apresentados pela disciplina Filosofia, em oposição às demais anteriormente analisadas, mesmo tendo seguido um modelo para a construção de grande parte dos objetivos, foi a que mais buscou, no âmbito das questões filosóficas, estabelecer a aliança entre os conteúdos da disciplina e os da formação profissional.

Não há, de forma específica, a junção da disciplina com as diferentes propostas dos cinco cursos analisados, já que existiu apenas uma única proposta para todos eles. Mas, uma vez que há uma busca pelas discussões voltadas para o mundo do trabalho, podemos vislumbrar que, na prática, os professores da Filosofia contextualizam os saberes dessa disciplina com as especificidades de cada curso.

Podemos considerar que as disciplinas de base filosófica devem ter como prioridade pensar a autonomia dos educandos para refletir acerca dos conhecimentos de temas filosóficos gerais, assim como abranger, com clareza, temas específicos ao mundo do trabalho. As disciplinas atendem aos requisitos propostos pela formação integrada, uma vez que se adequam, em momentos diferentes, tanto à realidade do ensino para a formação geral, quanto para o ensino profissional.

### **EMENTA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA**

Vejamos, primeiramente, no Quadro 12, a organização estrutural da disciplina Sociologia:



**Quadro 12** - Ementa da disciplina Sociologia

<b>EMENTA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>						
<b>Cursos</b>	<b>Carga horária</b>			<b>Ementa</b>	<b>Ementa</b>	<b>Ementa</b>
	<b>1º ano (40h/a)</b>	<b>2º ano (40h/a)</b>	<b>3º ano (40h/a)</b>			
Administração	30	30	30	Sociologia como ciência. As relações indivíduo-sociedade. Os processos de socialização e sociabilidade. Grupos Sociais e instituições sociais. Sociologia e cotidiano.	Cultura, diversidade e ideologia. Indústria cultural e alienação. Consumo. Cultura brasileira. Manifestações culturais e cultura regional e local.	Política, Estado e relações de poder. Direitos e cidadania. Estado brasileiro, sistema partidário e democracia. Movimentos sociais e participação política. Poder regional e local.
Eletrotécnica	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Mecânica	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
Edificações	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

<b>EMENTA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>						
Informática	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pelos autores.

A disciplina Sociologia, assim como Filosofia, possui carga horária menor e com uma distribuição diferente das disciplinas Geografia e História. No que se refere à proposta de ementa, os conceitos e discussões da Sociologia foram pensados a partir de três eixos: ciência, cultura e democracia. Tais temas compreendem a realidade em que o educando está inserido, ao tratar sobre questões voltadas para o seu contexto social. Tal proposta nos remete ao pensamento de Oliveira (2013a, p. 170-171) sobre o papel da disciplina na EPT:

[...] formar técnicos é mais do que adotar os agentes sociais de um saber específicos sobre uma área do conhecimento, é necessário que eles saibam como esse conhecimento é produzido socialmente, em que contexto e com quais finalidades. [...] Além do mais, a Sociologia traz ainda uma substancial contribuição na análise das relações de trabalho, em especial nas sociedades capitalistas, bem como do proces-

so de globalização, ambas as questões possuem implicações diretas sobre a realidade da EPT, bem como sobre o campo de atuação posterior dos sujeitos formados pelos Institutos Federais.

Certamente que a ementa apresentada conversa com os princípios da EPT, pois os temas conversam com as discussões do mundo do trabalho. Assim, se considerarmos a formação integral para além da operacionalização do conhecimento e compreendermos o real sentido da integração dos saberes, “[...] perceberemos que a Sociologia se mostra como uma peça fundamental no processo de consolidação da EPT” (OLIVEIRA, 2013a, p.172). O autor faz tal afirmação por considerar que a Sociologia, como ciência, transversaliza entre as diferentes disciplinas e propostas curriculares.

Os objetivos da disciplina são apresentados no Quadro 13.

**Quadro 13** - Apresentação dos objetivos da disciplina Sociologia

**OBJETIVOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA PARA OS CURSOS  
TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO**

**1º ano**

Compreender a Sociologia como ciência voltada para a análise e a reflexão das relações sociais, propiciando uma visão crítica da realidade em que vive.

Analisar os principais conceitos necessários para entender e intervir na sociedade contemporânea.

Relacionar as discussões empreendidas para que possam contribuir para reflexão dos problemas atuais.

<p><b>2º ano</b> Compreender o conceito de cultura, suas características ideológicas e os valores culturais. Construir uma visão crítica a respeito da indústria cultural, do papel e poder dos meios de comunicação. Analisar as estratégias do atual sistema econômico que estimulam atitudes de consumo e sua relação com o meio ambiente. Relacionar as manifestações culturais com seu grupo de origem.</p>
<p><b>3º ano</b> Compreender a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelos seres humanos, em um processo de tomadas de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder. Valorizar o exercício da cidadania – direitos, deveres e participação – e da democracia. Compreender os conceitos de Estado e de regime político, considerando o sistema partidário brasileiro. Identificar fatores que levam a mudança, considerando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas sociais. Identificar a presença da política no cotidiano dos indivíduos, grupos e instituições.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os objetivos da disciplina Sociologia se relacionam com as discussões sobre trabalho a partir de três eixos: trabalho e sociologia como ciência, no 1º ano; trabalho e cultura, no 2º ano; e trabalho e política, no 3º ano. Ao pensarmos os conceitos que são refletidos na Sociologia, sobretudo no que diz respeito ao segundo objetivo do primeiro ano, o qual pretende aprender esses conceitos e intervir na sociedade, constatamos que abrange também uma sociedade organizada pelo trabalho. Uma vez feita a discussão acerca do trabalho, compreendemos que a realidade social, que envolve as questões sobre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, está presente.

Ao contrário da disciplina Filosofia, cujos objetivos englobam a contextualização dos temas filosóficos com o mundo do trabalho, nos objetivos da Sociologia não se pode perceber, de forma transparente, a aliança entre a

Sociologia e o mundo do trabalho, a Sociologia e a formação técnica e a Sociologia e a formação integrada. Mesmo não havendo a clareza nos objetivos no que diz respeito às discussões sobre trabalho, é possível perceber, ao serem selecionados temas como: os movimentos sociais e seu poder de intervenção; as manifestações culturais e os grupos sociais, que os objetivos da ementa da disciplina em questão possuem uma relação com essa discussão. Desse modo, mesmo não se referindo, de forma clara, a tais discussões, podemos aferir que tal proposta corresponde aos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, buscando assim contribuir para a formação humana e profissional de forma indissociável.

Compreendemos, então, que os objetivos da disciplina Sociologia correspondem à proposta de currículo integrado ao contemplarem em um único elemento as múltiplas dimensões que fazem parte da vida social dos sujeitos. Tomando um conceito como ponto de partida, revertem-se como metodologias de ensino sistematizadas nas diversas áreas de conhecimento, conforme explica Ramos (2012). Concluímos que o ensino de Sociologia, ao contemplar tanto as características da formação profissional quanto as da formação geral, apresenta-se como uma disciplina que poderá contribuir para que o aluno que ingressa no IFRN desenvolva compreensão complexa sobre a sua participação e seu lugar no meio social. Inferimos isto a partir da análise do Quadro 13, juntamente com a compreensão de Ramos (2012) sobre o currículo integrado, a qual compreende que, neste, os conhecimentos são indissociáveis, na medida em que “[...] nenhum

conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica” (RAMOS, 2012, p. 121)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo objetivou investigar o ensino das Ciências Humanas no contexto da EPT. Para isso, tivemos como campo de estudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte.

Amparados numa pesquisa documental dos PPC dos cursos em Administração, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática, das PTDEM, das ementas e do PPP do IFRN, estabelecemos, como critério de análise, perceber as contribuições do ensino da História, Geografia, Filosofia e Sociologia nos cursos apresentados, com relação à formação omnilateral e politécnica.

Tendo como base o objetivo do nosso trabalho, desenvolvemos discussões sobre o ensino das Ciências Humanas, o histórico e as características dos cinco Cursos Técnicos de Nível Médio, o EMI, os documentos institucionais que organizam os cursos selecionados e as disciplinas foco da nossa pesquisa, bem como a relação desses documentos com as propostas do PPP do IFRN.

Ao centrarmos nossa análise nos cinco Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do IFRN, percebemos que as propostas dos cursos objetivam, com base no PPP dessa Instituição, articular os saberes da formação geral e os da formação técnica, com vistas a preparar sujeitos trabalhadores cidadãos, conscientes e capazes de compreender e refletir sobre a sua realidade. Assim, espera-se que os técnicos, ao concluírem seus cursos, percebam-se como profissionais cidadãos aptos a pôr em prática, com destreza, os conhecimentos profissionais que receberam na institui-

ção. Para isso, o IFRN ressalta os princípios do currículo integrado, o qual está centrado nas discussões acerca do trabalho como princípio educativo, da ciência, da cultura e da tecnologia. Tal proposta visa tornar o ensino das disciplinas de formação geral parte indissociável da formação profissional, minorando a histórica dualidade que caracteriza a educação brasileira.

Baseados nas concepções e fundamentos adotados pelo PPP do IFRN, os PPC apresentam-se como resultantes de um processo de construção coletiva e democrática que buscou sistematizar a participação dos docentes, da equipe técnico-pedagógica e dos gestores. No entanto, apesar desse envolvimento, os documentos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados selecionados para esta pesquisa, apresentam alguns limites quanto à proposta de uma formação a partir de um currículo integrado.

Conforme verificamos, tudo leva a crer que a construção dos PPC seguiu um texto/modelo padrão. No que diz respeito à apresentação e à justificativa dos cinco cursos pesquisados, a única distinção que encontramos entre os PPC foi a alteração do nome do curso em alguns parágrafos. Em vistas disso, pode-se supor que houve algumas fragilidades no interesse do grupo elaborador desses documentos em fazer algo a partir de ideias próprias e coerentes com o PPP e não apenas seguir uma espécie de “*template*”. Isso, ao nosso ver, limitou a produção de um PPC mais adequado aos princípios de uma instituição que objetiva desenvolver nos educandos uma formação integral.

Nos objetivos gerais e específicos dos cursos, presentes nos PPC, é nítida a predominância do interesse em



formar técnicos aptos para o desenvolvimento das funções profissionais para o mercado, em detrimento da formação integral ou politécnica. Um dos cursos analisados que merece destaque é o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica, o qual não apresenta, na sua proposta, nenhum objetivo que corresponda à formação integral. Tal fato pode se configurar como uma limitação para uma filosofia da práxis, a qual compreende o ensino como uma totalidade concreta em movimento, ou seja, que não separe as disciplinas técnicas das disciplinas teóricas.

É válido ainda declarar que, embora não seja propósito do IFRN incentivar a dualidade no ensino, e ainda que haja recorrentes críticas a essa dicotomia tanto no PPP quanto nos documentos analisados, podemos perceber, em determinados itens desses documentos – perfil do egresso e objetivo – a reprodução da divisão dos saberes. Tal constatação se manifesta ao tomarmos como exemplo o incentivo à formação do trabalhador produtivo em detrimento do sujeito emancipado. É forçoso destacar que essa percepção não se verifica em todas as propostas analisadas, mas sim em alguns cursos que mostraram incoerências quanto à formação pretendida por essa instituição.

As PTDEM são documentos oficiais do IFRN e parte integrante do PPP dessa instituição. Sob forma de documentos norteadores do ensino e da aprendizagem, constituem-se como referencial para a organização das disciplinas do EMI, com o objetivo de sistematizar o trabalho pedagógico a partir das concepções de ensino, as metodologias de cada disciplina, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e o acompanhamento do processo de aprendizagem. Para

isso, a equipe técnico-pedagógica, juntamente com os professores, discutiu e organizou as propostas apresentadas nesse documento. Embora tenha havido o esforço para a construção das PTDEM, deparamo-nos, assim como nos PPC, com algumas fragilidades quanto à proposta da formação integral.

Não diferente da realidade dos PPC, podemos pressupor, a partir da verificação nas PTDEM das disciplinas analisadas, que foi seguido um modelo padrão para a construção desses documentos. Salvo a apresentação de cada disciplina, em que são expostos o histórico, as características e as concepções de cada uma, é perceptível que não houve, no que diz respeito à ementa, um debruçar sobre as particularidades de cada curso, tendo em vista que esta é igual para os cinco cursos que analisamos.

No caso das disciplinas Geografia e História, podemos compreender que há uma correlação entre os temas e conceitos específicos de cada ciência com a realidade de vida do educando, ao contemplar os princípios de educação pretendida pelo IFRN, a qual compreende, para a formação do educando, as discussões sobre a tecnologia, o meio ambiente e o processo de produção, sempre aliando a proposta com o contexto social dos alunos.

A ementa de Filosofia busca, a princípio, desenvolver o conhecimento desta como ciência; posteriormente, o envolvimento dos temas filosóficos com a realidade dos educandos; e, por último, permitir a reflexão sobre o envolvimento da Filosofia com os temas que dizem respeito a política, cidadania e democracia na contemporaneidade. Já a ementa de Sociologia, a partir de três temas e conceitos – ciência,

ética e democracia –, desenvolve a discussão sobre o mundo do trabalho nas três ementas dos diferentes anos. Por mais que as propostas estejam relacionadas e preocupadas com a formação integral dos sujeitos, o fato de haver uma ementa única para os cinco cursos pesquisados nos leva a pensar que não houve um maior cuidado em atender às características de cada curso ofertado pelo IFRN.

Nos objetivos dos PPC, conforme relatamos anteriormente, é perceptível que há uma predominância daqueles voltados para a formação técnica. É necessário que a proposta dos PPC reflita sobre esses objetivos, especialmente quanto aos que são relacionados com a formação humanística. É fundamental então considerar a importância da contribuição dos saberes provenientes das Humanidades para a execução da proposta de formação integral.

No que diz respeito aos objetivos das disciplinas presente nas ementas, ocorre o inverso. Por se tratar de disciplinas da área de Ciências Humanas, os seus objetivos, em sua maioria, buscam desenvolver a compreensão sobre as ações humanas a partir do contexto social, acabando por contemplar também os diferentes processos de organização que consideram as discussões sobre o mundo do trabalho. Nessa medida, alguns desses objetivos demonstram similitudes com a proposta de integração.

Contudo, faz-se necessário que as disciplinas da formação técnica dialoguem com as disciplinas da formação geral, pois, dentre as propostas do IFRN, existem os projetos integradores, os quais ocorrem por meio da junção de diferentes disciplinas e áreas, de forma interdisciplinar. Dá-se então a importância da cooperação das disciplinas de

Ciências Humanas tanto para a concretização dos objetivos para a formação integral quanto para o desenvolvimento dos projetos integradores. Ao fazerem parte de um conjunto – as disciplinas e os cursos – precisam desenvolver um relacionamento de “via de mão dupla”, no qual tanto as disciplinas precisam ajustar-se às propostas dos cursos técnicos, quanto estes também devem considerar e manter um diálogo com essas disciplinas.

Podemos pressupor que a incoerência se remete às dificuldades em elaborar e articular uma proposta de ensino quando não se tem uma formação específica para a Educação Profissional. Sabemos que esta, como outras modalidades de ensino presentes na LDB, é praticamente (ou totalmente) esquecida nos currículos dos cursos superiores nas universidades brasileiras. Por isso, um dos grandes desafios do IFRN hoje é proporcionar uma formação contínua para o seu quadro de servidores, de modo estes conheçam melhor as bases conceituais em que se assenta a Educação Profissional.

Desse modo, acreditamos que os distanciamentos entre os PPC e as PTDEM com o PPP podem ser superados. Um dos meios de colaboração seria a oferta de cursos de formação continuada para os professores. Mesmo que não tenhamos realizado entrevistas com estes, consideramos que muitos não tiveram essa formação, haja vista que foram eles, ou seus representantes, que participaram da elaboração das propostas tanto para os cursos quanto para as disciplinas. Outrossim, consideramos a necessidade de revisões nos documentos norteadores dos cursos investigados, para que estes estejam em total acordo com as con-

cepções, princípios, fundamentos do currículo e das práticas pedagógicas presentes no PPP do IFRN. Como também, torna-se assim necessária a continuidade desta pesquisa por meio de novas discussões no contexto da prática. Esta seria uma forma ou tentativa para que, a partir da voz do professor, possamos compreender como ocorre a integração dos saberes humanísticos na perspectiva da formação integral.

Não obstante, consideramos que o IFRN, no contexto da prática, mesmo diante dos problemas aqui elencados, propicia aos estudantes uma formação que alia os saberes técnicos aos da formação geral, crítica e cidadã. Isso pode ser percebido nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos docentes com a participação de alunos, como também na criação de grupos de arte e de pesquisa que tratam de educação inclusiva. A realização de eventos que envolvem lazer, arte e cultura nos vários *campi* do IFRN demonstra a preocupação de seus servidores e gestores em proporcionar uma educação que vai além dos interesses do mercado.

Dessa maneira, defendemos que as limitações apontadas neste texto não eliminam o comprometimento do IFRN em pôr em prática um modelo de educação que tenha como centralidade a formação de trabalhadores técnicos cidadãos, como já propunha essa instituição no seu primeiro PPP, em 1995, na época em que era Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN).

Por fim, compreendemos que nossa pesquisa não está finalizada, tendo em vista que se trata de um estudo documental, e este tipo de estudo, acreditamos, pode sofrer

alterações da forma como é apresentado. Certamente, os dados verificados e analisados nesta pesquisa não se configuram como um “retrato único e absoluto”.

Dessa forma, a fim de desenvolver a continuação desta pesquisa, consideramos a necessidade de serem realizados novos estudos, sobretudo no contexto da prática, para que tenhamos uma compreensão melhor da dimensão de como é desenvolvida a prática docente dos professores das disciplinas de Ciências Humanas.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, J. A. B.; GONÇALVES, F. E. O ensino de geografia na concepção dos estudantes do ensino médio integrado. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO-CONNEPI, 5, 2010, Maceió, **Anais...** Maceió: [s.n.], 2010. p. 1-7.

ALEM, N. H. O ensino de história na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS, 28, 2015, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2015. p. 2-12.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do SENAC: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, maio. 2010.

AZAMBUJA, L. D. O livro didático e o ensino de geografia: qual livro? In: TONINI, M. I. et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 61-78.

BEMVINDO, V. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 138-162, dez. 2016.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012a. Seção 1, p. 22.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: [s.n.], 2004.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARMINATI, C. J. (Des) razões da retirada da filosofia do ensino médio no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 1-13, jun./set. 2004.



CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

\_\_\_\_\_. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: GREGORIO, A. N. C.; GARCIA, S. R. O. (Org.). **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e contradições a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008. p. 77-90.

CORRÊA, L. Reflexões sobre a exclusão e a inclusão da Sociologia no currículo escolar. **Revista Mediações**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 40-51, jan./jun. 1996.

COSTA, H. H. C; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, out-dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: In: MOLL, J. et al (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada presencial**. Natal, IFRN, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Edificações na forma integrada presencial**. Natal, IFRN, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletrotécnica na forma integrada presencial**. Natal, IFRN, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada presencial**. Natal, IFRN, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Mecânica na forma integrada presencial**. Natal, IFRN, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Proposta de trabalho para disciplinas do ensino médio**. Natal, IFRN, 2012e.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Natal, IFRN, 2017.

KUENZER, A. Primeira Parte. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25-90.

LEÃO, J. A. S. **Contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

LIMA, I. G; GANDIN, L. A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, **Anais...** 2012, Porto de Galinhas: [s.n.], p. 1-14.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C.; COSTA, H. H. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, out./dez. 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa. In: MINAYO, M. C. et al. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.

**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**: Revista de Educação da USP, São Paulo, v. 39, p. 705-720, 2013a.

\_\_\_\_\_. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: SILVA, M. R. (Org.). **Ensino médio integrado**: travessias. Campinas: Mercado de Letras, 2013b. v. 1, p. 57-72.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-181, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação Superior em debate**. Brasília: INEP, 2008. v. 8, p. 159-172.

\_\_\_\_\_. Organização curricular da educação profissional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 67-88.

OLIVEIRA, A. Em que a Sociologia pode contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica? **Holos**, Natal, v. 5, n. 29, p. 166-174, 2013a.

\_\_\_\_\_. Revisitando a história do ensino de Sociologia na

Educação Básica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013b.

OLIVEIRA, R.; GOMES, A. M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares nacionais. Brasília: Moderna, 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidade. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

\_\_\_\_\_. **Concepção de ensino médio integrado**. Natal: [s.n.], 2007. Disponível em: <[http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ROBALLO, E. C. **Geografia na integração curricular**: vivências reflexivas no Curso Técnico em Eventos – IF Farroupilha – São Borja RS. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: RODRIGUES, J. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 168-175.

SANTOS, A.; SANCHEZ, S. B.; SANTOS, A. C. S. Ensino

Médio Integrado: justaposição ou articulação? In: COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal, **Anais...** Natal, [s.n.], 2013. p. 1-15.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu/MG, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1989.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Caderno de pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 134, p. 582-605, ago. 2011.

SILVA, A. L. Ensino de história no currículo integrado: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 26-45, 2016.

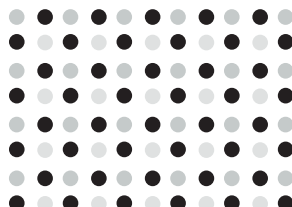
SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. Integração curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do ensino médio integrado e suas propostas pedagógicas. In: SILVA, M. R. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: travessias. Campinas/

SP: Mercado de Letras, 2013. p. 175-204.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 39. p. 545-597, set./dez. 2008.

VANDRESEN, D. S; GELAMO, R. P. O lugar do ensino de filosofia no ensino médio técnico do Instituto Federal do Paraná. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 3. p. 1-15, 2017.







**Tipografias utilizadas:**

Bookman Old Style  
Roboto

**Papel da capa:**

Cartão Supremo 300g

**Papel do miolo:**

Polen Soft 90g

Impresso na Copiart.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN,  
não podendo ser comercializado em período de  
contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios  
do autor, está liberada a sua comercialização.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



**editoraifrn**



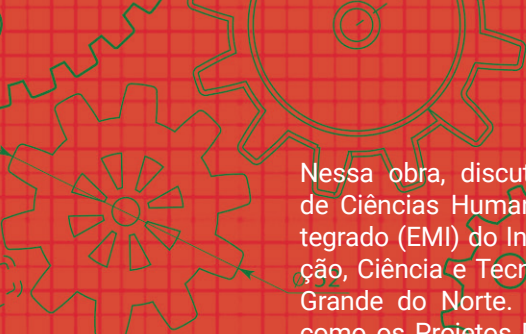
### **Francisca Leidiana de Souza**

Bacharela em Turismo (UERN), especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN) e mestra no Programa de Pós-graduação em Ensino (IFRN/UFERSA/UERN). Possui experiência como docente na Escola Agrícola de Jundiá - EAJ/UFRN; no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/Mossoró, no IFRN/Mossoró e na UERN



### **Francisco das Chagas Silva Souza**

Licenciado em História (UFPB) e doutor em Educação (UFRN). Professor titular do IFRN/Mossoró. Leciona no Programa de Pós-Graduação Educação Profissional (PPGEP), no Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional).



Nessa obra, discutimos acerca do ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte. Buscamos compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Integrados Regulares e as Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA (PTDEM) estão de acordo com as concepções, princípios e fundamentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, possibilitando a prática do currículo integrado. Foram encontradas algumas incoerências entre os documentos institucionais, porém, ressaltamos que essas diferenças não eliminam o comprometimento do IFRN em ofertar uma educação centrada na formação de cidadãos trabalhadores, desinteressada pela simples formação para o mercado de trabalho.

ISBN 978-85-94137-89-0



9 788594 137890 >

